

**VANHEMPIEN OSALLISTUMINEN LAPSEN KOULUNKÄYNTIIN  
JA SOSIAALISET SUHTEET KOULUSSA**

Tampereen yliopisto

Terveystieteiden yksikkö

Hoitotiede

Pro gradu -tutkielma

Marraskuu 2013

Suvi Kivimäki

# TIIVISTELMÄ

## TAMPEREEN YLIOPISTO

Terveystieteiden yksikkö

Hoitotiede

KIVIMÄKI, SUVI: Vanhempien osallistuminen lapsen koulunkäyntiin ja sosiaaliset suhteet koulussa

Pro gradu -tutkielma, 44 sivua

Ohjaajat: TtT, yliopistonlehtori Katja Joronen ja TtT, yliopisto-opettaja Anja Rantanen

Marraskuu 2013

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata vanhempien osallistumista lasten koulunkäyntiin ja lasten sosiaalisia suhteita alakoulussa ja näiden välistä yhteyttä.

Tutkimus oli tilastollinen kuvaileva tutkimus, joka on osa laajempaa Tampereen yliopiston hoitotieteen tutkimushanketta liittyen koululaisen ja hänen perheensä terveyden edistämiseen kouluyhteisössä. Tutkimusaineisto on kerätty syksyllä 2007 kahden länsisuomalaisen yhtenäiskoulun neljältä 4. ja neljältä 5. luokan oppilailta kyselylomakkeilla oppitunneilla. Otoskoko oli 190 ja vastausprosentti 76. Tutkimuksessa raportoidaan osa vuonna 2007 kerätystä aineistosta.

Aineisto analysoitiin tilastollisesti SPSS 17 tilasto-ohjelmalla. Tutkimusaineistosta muodostettiin yhteensä neljä summamuuttujaa. Kaksi summamuuttujaa kuvaa vanhempien osallistumista lapsen koulunkäyntiin ja kaksi kuvaa luokan sisäisiä suhteita. Luokan sisäisiä suhteita kuvaavat summamuuttujat ovat kaverisuhteet ja oppilas-opettajasuhde. Summamuuttujista tarkasteltiin sisäinen johdonmukaisuus Cronbachin Alfa-kertoimen avulla, joka vaihteli välillä 0,66-0,83. Muuttujien välisten yhteyksien tarkastelussa käytetyt testit valittiin muuttujien mitta-asteikon ja jakauman perusteella. Koska jakaumat eivät ole normaaleja, tilastollisina menetelminä käytettiin khiin neliötestiä, Kruskal Wallisin testiä, Mann Whitney U-testiä, Wilcoxonin merkkitestä ja Spearmanin korrelaatiokerrointa.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että mitä aktiivisemmin vanhemmat osallistuivat lastensa koulunkäyntiin, sitä paremmiksi lapset arvioivat kaverisuhteensa sekä oppilas-opettajasuhteensa. Tutkimuksessa ilmeni myös, että kaverisuhteilla ja kiusatuksi joutumisella oli yhteys. Niillä, joita ei koulussa kiusattu, oli myös paremmat kaverisuhteet. Kaverisuhteilla ja kiusaajana toimimisella ei ollut tämän tutkimuksen mukaan yhteyttä.

Johtopäätöksenä on, että äidin sekä isän aktiivinen osallistuminen lasten koulunkäyntiin vaikuttaa positiivisesti lasten sosiaalisiin suhteisiin koulussa. Jatkossa olisi tärkeää tutkia lisää koulun ja vanhempien välistä yhteistyötä.

Avainsanat: sosiaaliset suhteet, vanhempien osallistuminen, koulukiusaaminen

## ABSTRACT

UNIVERSITY OF TAMPERE

School of Health Sciences

Nursing Science

KIVIMÄKI, SUVI: Parents' involvement in children's school attendance and the social relationships at school

Master's thesis: 44 pages

Supervisors: PhD Katja Joronen, PhD Anja Rantanen

November 2013

---

The purpose of this study was to describe parents' involvement in children's school attendance and the social relationships of children at elementary school and the connection between parents' involvement and social relationships of children.

This study was a quantitative descriptive study and it is part of a larger research project Health promotion of school children and their families in School of Health Sciences (nursing science), Tampere University. Two primary schools in western Finland took part in the survey. The data was gathered in the class room setting by questionnaires from four 4<sup>th</sup> and four 5<sup>th</sup> in fall 2007. The amount of the respondents was 190 and the response rate was 76%.

The data was analyzed statistically using SPSS 17 program. Four sum variables were created. Two of the sum variables described parents' involvement in children's school attendance and the other two described the relationships in the classroom. The sum variables describing the relationships in the classroom were divided into two aspects: relationships between the pupils and pupil-teacher relationships. The internal consistency of the sum variables were measured by Cronbach Alpha and the coefficients ranged from 0,66-0,83. The tests chosen to examine the connections between the variables were based on the measurement scale and the distribution of the variables. Because the distributions were not normal statistical methods used were Chi-Square Test, Kruskal Wallis test, Mann Whitney U-test, Wilcoxon signed rank test and Spearman Correlation coefficient.

The findings of the study showed that the better parents' involvement in children's school attendance was the better were relationships in the classroom. The study also revealed that those children who had better relationship with other pupils were not bullied. The study did not find any association between social relationships with children and being a bully.

The conclusion is that both mother's and father's active participation to children's school attendance were positively connected to the social relationships that children had at school. In the future it would be important to study the cooperation between school and the parents in more detailed.

Key words: social relationships, parents' participation, bullying

## Sisällysluettelo

JOHDANTO .....	1
2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT .....	3
2.1 Vanhempien osallistuminen lapsen koulunkäyntiin.....	3
2.2 Koulun sosiaaliset suhteet .....	6
2.2.1 Oppilas-opettajasuhteet .....	8
2.2.2 Oppilaiden väliset suhteet .....	11
2.2.3 Kiusaaminen koulussa.....	13
3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	20
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	21
4.1 Aineiston keruu .....	21
4.2 Tutkimuksen mittarit .....	21
4.3 Tutkimuksen analyysimenetelmät.....	22
5 TULOKSET .....	24
5.1 Tutkimukseen osallistuneet.....	24
5.2 Äidin ja isän osallistumisesta koulunkäyntiin lasten arvioimana.....	26
5.3 Sosiaalisista suhteistaan koulussa .....	27
5.4 Taustamuuttujien yhteys vanhempien osallistumiseen koulussa .....	29
5.5 Äidin ja isän osallistumisen yhteys lasten sosiaalisiin suhteisiin koulussa.....	31
6 POHDINTA .....	33
6.1 Tulosten tarkastelu .....	33
6.2 Tutkimuksen luotettavuus .....	36
6.3 Tutkimuksen eettisyys.....	37
6.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset .....	39
Lähteet.....	40

## JOHDANTO

Lapset oppivat erilaisia käyttäytymisen malleja ympäristöstään. Tärkeimmät sosiaalistumisen areenat ovat perhe, koulu, ikätoverit ja elinympäristö. (Catalano ym. 2004.) Sosiaaliset suhteet ovat yhteydessä merkittävästi nuoren hyvinvointiin (Konu ym. 2002a, Joronen 2005, Svavarsdottir 2006). Nuoret voivat huonommin, jos heillä on huonot perhesuhteet tai tasapainottomuuden tunnetta elämässä (Joronen 2005, Svavarsdottir 2006). Sosiaalisia, tunne-elämään ja käyttäytymiseen liittyviä ongelmia voi myös tällöin nousta helpommin esiin (Konu & Lintonen 2006). World Health organisation (WHO) on määritellyt terveyteen kuuluvaksi kolme ulottuvuutta: fyysinen, henkinen ja sosiaalinen terveys (Bauer ym. 2006).

Lasten käyttäytymiseen ja sosiaalisiin suhteisiin vaikuttavat perhesuhteiden lisäksi myös koulun opettaja-oppilassuhteet (Murray C 2000, Miles & Stipek 2006) sekä suhteet ikätovereihin (Kukkonen & Pölkki 1996, Buhs & Ladd 2001, Konu & Lintonen 2006). Kiusaamiskokemukset ovat asia, joka tulee myös huomioida tarkasteltaessa sosiaalisia suhteita (Konu ym. 2002a). Oppilaiden oppimistulosten on myös huomattu heikkenevän ikätovereiden syrjinnän (Buhs & Ladd 2001, Wentzel & Looney 2007), opettajan epäoikeudenmukaisen kohtelun ja kiusaamisen seurauksena (Konishi ym. 2010). Oppilaat kaipaavat myös terveydenhoitajalta enemmän tukea ihmissuhteisiin liittyvissä asioissa (Pirskanen ym. 2001).

Vanhempien osallistuminen lasten koulunkäyntiin voi vaikuttaa positiivisesti lasten oppimistuloksiin (Izzo ym. 1999, Mawjee & Grieshop 2002, Fantuzzo ym. 2004, El Nokali ym. 2010) ja käyttäytymiseen koulussa (Fantuzzo ym. 2004). Vanhemmat voivat osallistua lastensa koulunkäyntiin monella eri tavalla. On myös huomattu, että vanhemmat, jotka ovat itse korkeammin koulutettuja vaativat myös lapsiltaan parempia oppimistuloksia ja osaavat kannustaa heitä parempiin suorituksiin (Davis-Kean 2005).

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, kuinka vanhempien osallistuminen on tärkeää lapsille, joihin kuuluvat lastentarhalaiset ja esikoululaiset. Osallistumisen tärkeyttä on tutkittu myös lukioikäisten nuorten keskuudessa. (Mawjee & Grieshop 2002, NICHD 2004, Reid ym. 2007,

El Nokali ym. 2010.) Vanhempien osallistuminen lapsen koulunkäyntiin keskilapsuuden aikana on jäänyt kirjallisuudessa vähemmälle huomiolle. Tutkimusten mielenkiinto ei myöskään ole ollut siinä, kuinka vanhempien osallistuminen on yhteydessä lasten sosiaaliseen ja tunne-elämän osa-alueisiin. Tämä saattaa johtua siitä, että vanhempien osallistumisella tarkoitetaan useissa tutkimuksissa juuri akateemista osallistumista, kuten kotiläksyissä auttamista. (Chen & Gregory 2009, El Nokali ym. 2010.) Tämä tutkimus keskittyy keskilapsuuden suhteisiin ja vanhempien osallistumiseen lapsen koulunkäyntiin ja näiden välisiin yhteyksiin. Tärkeää onkin ymmärtää, kuinka sosiaaliset suhteet ovat yhteydessä lapseen, jotta voidaan parantaa lasten ja nuorten kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata vanhempien osallistumista lasten koulunkäyntiin ja lasten sosiaalisia suhteita koulussa ja näiden välistä yhteyttä. Tutkimus kuuluu osana laajempaa Tampereen yliopiston hoitotieteen tutkimushanketta Koululaisen ja hänen perheensä terveyden edistäminen kouluyhteisössä.

## 2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

### 2.1 Vanhempien osallistuminen lapsen koulunkäyntiin

Useissa tutkimuksissa on todettu vanhempien osallistumisen lasten koulunkäyntiin vaikuttavan positiivisesti oppimistuloksiin (Izzo ym. 1999, Mawjee & Grieshop 2002, Fantuzzo ym. 2004, El Nokali ym. 2010). Aikaisemmat tutkimustulokset osoittavat, kuinka vanhempien osallistuminen on tärkeää yhtäältä alle kouluikäisille lapsille ja toisaalta lukioikäisille (Mawjee & Grieshop 2002, NICHD 2004, Reid ym. 2007). Siihen, millaista tukea vanhemmat antavat kotiläksyjen suhteen, vaikuttaa paljon lapsen ja perheen erityispiirteet ja lapsen koulusaavutukset (Cooper ym. 2000). Vanhempien osallistumisen yhteyttä keskilapsuutta elävien lasten sosiaalisiin suhteisiin on tutkittu niukasti. Tämä saattaa johtua siitä, että vanhempien osallistumisella tarkoitetaan monesti juuri akateemista osallistumista, kuten kotiläksyissä auttamista ja näin ollen tarkastelun kohteena on ollut enemmänkin osallistumisen vaikutus lasten oppimistuloksiin. (Chen & Gregory 2009, El Nokali ym. 2010.)

Vanhempien osallistumiseen kuuluu yleensä sellainen käyttäytyminen kotona ja koulussa, mikä edesauttaa heidän lastensa opetuksellista / kasvatuksellista kehitystä. Tähän voi kuulua esimerkiksi, kuinka usein vanhemmat keskustelevat opettajien kanssa, mikä on keskusteluiden laatu sekä koulun tapahtumiin ja toimintaan osallistuminen. (Izzo ym. 1999, El Nokali ym. 2010.) Epstein (1995) on kehittänyt kuusi erilaista muotoa vanhempien osallistumiselle. Nämä ovat kuvailtu opettajien näkökulmasta. Ensimmäisenä osallistumisen muotona on kasvatus, joka tarkoittaa tässä tapauksessa sellaisen ympäristön luomista kotiin, joka tukee lasten koulusaavutuksia. Tärkeää olisi myös tehokas kommunikointi koulun ja kodin välillä. Kolmantena asiana nousee vapaaehtoisuus, jossa vanhempia rekrytoitaisiin auttamaan. Kotona oppimista vahvistettaisiin siten, että opettajat informoisivat vanhempia, kuinka auttaa lasta kotiläksyissä. Vanhempien mukaan ottaminen koulun yhteisten päätösten tekemiseen olisi myös tärkeää. Viimeisenä osallistumisen muotona on yhteistyö yhteisön kanssa, joka tarkoittaa, että integroitaisiin yhteisön palveluita ja resursseja, jotka vahvistaisivat koulujen, perheiden ja lasten oppimista. (Huntsinger & Jose 2009.)

Vanhempi voi osallistua lapsen koulunkäyntiin myös esimerkiksi lukemalla lapselle, järjestämällä paikan opiskelua varten sekä koulupäivästä kysymällä. Näillä toiminnoilla on todettu olevan yhteyttä myös myöhempään koulumenestykseen sekä vähäisempään ongelma-käyttäytymiseen koululuokassa. (Fantuzzo ym. 2004.) Nuorten keskuudessa vanhempien on todettu osallistuvan kotona muun muassa tukemalla nuoren itsenäistä työskentelyä ja karsimalla kotoa häiriötekijät, jotka vaikuttavat esimerkiksi kotitehtävien tekemiseen (Cooper ym. 2000).

Vanhempien, joiden lapsilla on paremmat arvosanat koulussa, on todettu erään tutkimuksen mukaan antavan enemmän itsenäisyyttä kotiläksyissä ja osallistuvan muillakin alueilla vähäisemmin. Häiriötekijöiden karsiminen oli vähäisempää, jos aikuinen ei ollut koulun jälkeen kotona. Peruskoululaisten keskuudessa häiriötekijöinä nähtiin myös, jos lapsia asui enemmän kuin yksi samassa taloudessa. Vanhempien kannustus itsenäiseen kotitehtävien tekemiseen oli yhteydessä korkeampiin koetuloksiin ja tehtyihin kotitehtäviin. Vanhempien aktiivisempi osallistuminen oli yhteydessä huonompiin koetuloksiin erityisesti peruskoululaisilla. (Cooper ym. 2000.)

Eräässä tutkimuksessa selvitettiin, millainen vanhempien osallistuminen vaikutti positiivisesti oppilaiden oppimistuloksiin. Oppilaat olivat tutkimuksessa koulumenestyksen osalta heikompia. Ne oppilaat, joiden vanhemmat odottivat heidän saavuttavan ylemmän tutkinnon koulutuksessa, olivat enemmän sitoutuneita kouluun. Oppilaat, jotka kertoivat vanhempiansa kannustavan koulumenestykseen, saivat myös enemmän huolenpitoa opettajilta koulussa. Tällaisilla oppilailla oli myös parempi todistus. Yllättäen tutkimuksessa perinteisemmät vanhempien osallistumisen muodot, kuten kotitehtävissä auttaminen ja vanhempainiltoihin osallistuminen, eivät olleet yhteydessä parempaan koulumenestykseen. Tällainen epäsuora osallistuminen vanhemmilta tehoaa tutkimuksen mukaan paremmin teini-ikäisiin nuoriin. (Chen & Gregory 2009.)

Vanhempien, jotka ovat itsekin koulutetumpia ja menestyneet opiskeluissaan, on todettu pystyvän kannustamaan omia lapsiaan enemmän parempiin oppimistuloksiin. He osaavat



luoda myös paremman ympäristön kotioloihin oppimista varten. Vanhempien kouluttautumisella on todettu Davis-Kean (2005) tutkimuksen mukaan yhteys myös vanhempien odotuksiin lastensa kouluttautumisen ja menestymisen suhteen. Tällä taas oli yhteys lasten saavutuksiin. Vanhempien koulutustausta vaikuttaa oppimistuloksiin enemmän kuin esimerkiksi taloudellinen tilanne kotona. (Davis-Kean 2005.) Cooper ym. (2000) tutkimuksen mukaan vanhemmat, jotka ovat köyhemmistä perheistä, kannustavat vähemmän itsenäisyyteen kotitehtävissä ja puuttuvat muutenkin enemmän lapsen tekemiseen. Monet köyhät lapset menestyvät köyhyydestä huolimatta hyvin koulussa, vaikka materian saaminen voi olla rajoitettua. Vanhempien saavuttaessa emotionaalisesti vakaan ja virikkeisen ympäristön, taloudellisten rajoitteiden negatiiviset vaikutukset voidaan minimoida. (Davis-Kean 2005.)

Opettajien arvioiden mukaan ne lapset, joiden isät olivat hellätunteisia ja kannustavia lastensa itsenäistymistä kohtaan ja lapset, joiden äitien kasvatusajatukseseen kuului lasten omatoimisuuden tukeminen, olivat vähiten ongelmallisia. Tähän vaikutti myös, että vanhemmilla oli emotionaalisesti läheinen suhde keskenään. Lapset, joilla on ollut aikaisessa vaiheessa herkkä ja reagoiva suhde äidin kanssa pystyivät paremmin käsittelemään turhautumista ja olivat vähemmän hyperaktiivisia ja osoittivat enemmän tarkkaavaisuutta esikouluvuosinaan. (NICHD 2004.)

Erään tutkimuksen mukaan vuorovaikutus opettajien ja vanhempien välillä auttoi molempia osapuolia ymmärtämään lapsen toimintaa ja oppimista niin kotona kuin koulussakin. Tulosten mukaan erityisesti isän kasvatustyyli ja koulun kanssa tehty yhteistyö oli yhteydessä lapsen akateemisten taitojen kehitykseen. Lapsen sosiaaliseen kehitykseen vaikuttivat molempien vanhempien kasvatustyyli sekä akateeminen osallistuminen. (Roopnarine ym. 2006.) Lapsen ja hänen hoitajansa välinen vuorovaikutus on tärkeää motivoivan käyttäytymisen kehittymiselle (Catalano ym. 2004).

## 2.2 Koulun sosiaaliset suhteet

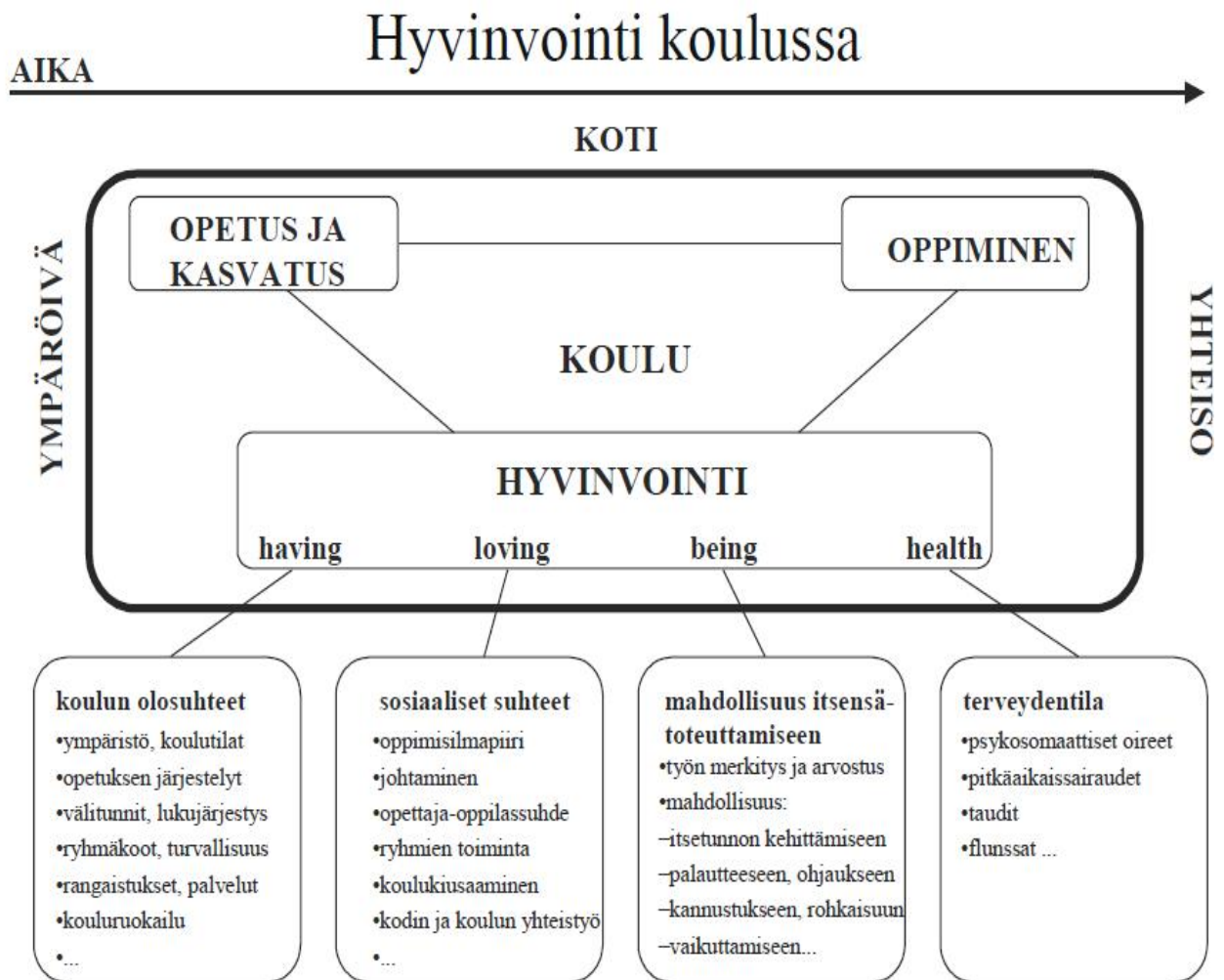
Koulun sosiaaliin suhteisiin sisältyvät koulussa olevat ystävät, työrauha luokahuoneessa, ryhmätöiden onnistuminen, toisten auttaminen ja kiusaamisen vähäisyys. Tärkeää on myös se, onko opettaja oikeudenmukainen ja ystävällinen kaikille oppilaille. Sosiaalisista suhteista puhuttaessa oppilaat arvostavat merkittävästi myös vanhempien apua ja tukea. (Konu 2010.) Lapset oppivat käyttäytymisen mallit sosiaalisesta ympäristöstään, olivatpa nämä mallit sitten antisosiaalisia tai prososiaalisia. Lasten sosiaalistuminen tapahtuu neljän vaiheen kautta: 1) vuorovaikutustilanteiden havainnointi; 2) varsinainen osallistuminen; 3) taito osallistua ja olla vuorovaikutuksessa sekä 4) ymmärrys osallistumisen ja vuorovaikutuksen myönteisistä seurauksista. Sosiaalistumisen vaiheiden ollessa johdonmukaisia sosiaalinen sidos kehittyy sosiaalistumisen kohteena olevien yksilöiden tai instituution välille. Yksilön käyttäytyminen voi olla antisosiaalista tai prososiaalista riippuen kohteena olevien yksilöiden tai instituutioiden vallitsevista käyttäytymisen malleista, normeista ja arvoista, joihin yksilö on sitoutunut. Tärkeitä sosialisointin yksiköitä, joihin lapsi sitoutuu, ovat perhe, koulu, ikätoverit ja yhteisö. Sitoutuminen kouluun kannustaa sosiaalisuuteen ja se voi estää lapsuuden ja nuoruuden antisosiaalista käyttäytymistä sekä tukea positiivista kehitystä. Kouluun sitoutuminen vahvistaa myös akateemista menestystä, oppimista ja turvallisuuden tunnetta. (Catalano ym. 2004.)

Sosiaaliset suhteet niin perheen kuin ystävienkin kanssa vaikuttavat oppilaiden hyvinvointiin koulussa. Konu ym. (2002a) tutkivat 8.- ja 9- luokkalaisten yleistä hyvinvointia kouluissa ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tulokset osoittivat, että oppilaiden hyvinvointiin koulussa oli voimakkaimmin yhteydessä itsensä toteuttaminen ja sosiaaliset ihmissuhteet. Myös sosiaaliset suhteet perheessä ja ystävien kesken nousivat esiin. Myös ne oppilaat, joita ei kiusattu koulussa tunsivat itsensä hyvinvoiviksi. (Konu ym. 2002a.) Sosiaalinen yhteenkuuluvuus perheessä, erityisesti keskustelut vanhempien kanssa, on todettu olevan yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin (Joronen 2005, Svavarsdottir 2006). Oppilaat toivovat myös terveydenhoitajalta tukea sosiaalisen selviytymisen osa-alueilla. Koulukiusaamiseen puuttuminen, keskustelut elämän arvoista sekä ryhmätilaisuudet, joissa puhuttaisiin ihmissuhteista, ovat asioita, joihin oppilaat toivoisivat enemmän terveydenhoitajan

panostusta. Terveystenhoitajan taitojen edistäminen sosiaalisen selviytymisen suhteen onkin asia, joka kaipaasi enemmän huomiota. (Pirskanen ym. 2001.)

Turvalliset perhesuhteet, vahva henkilökohtainen autonomian tunne, tasapaino ja huumori selittävät nuoren tyytyväisyyttä elämään. Tasapainottomuuden tunne elämässä sekä huonot perhesuhteet ennustivat taas nuorten tyytymättömyyden tunnetta. Tasapainoisella perheellä, nuoren hyvinvoinnilla sekä tyytyväisyydellä perhe-elämään on vahva korrelaatio keskenään. (Joronen 2005, Svavarsdottir 2006.) Turvattomuuden tunne perhesuhteissa, koulussa ja ikätovereiden keskuudessa saattaa aiheuttaa sosiaalisia, tunne-elämään ja käyttäytymiseen liittyviä ongelmia (Konu & Lintonen 2006). Tärkeänä asiana nähdään myös, että oppilas saa tehdystä työstä arvostusta niin vanhemmilta, opettajilta kuin luokkatovereiltakin, näin opiskelu tulee merkityksellisemmäksi (Konu 2002b).

Konu (2002) kehitti väitöskirjatutkimuksessaan Koulun hyvinvointimallin. Malli voidaan jakaa neljään eri osa-alueeseen: koulun olosuhteet, sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuudet ja terveydentila. Koulun hyvinvointia tarkastellaan hyvinvointiprofiilin avulla. Tätä hyvinvointiprofiilia voidaan käyttää kouluissa lukuvuosittain selvittämään hyvinvointia. Näissä kvantitatiivisissa aineistoissa tarkastellaan aikaisemmin mainittuja neljää eri osa-aluetta väittämien ja monivalintakysymysten avulla. (Yhteiskuntatieteellinen tietarkisto 2008.) Hyvinvointimalli on kehitetty selvittämään oppilaiden ja koulun hyvinvointia, josta on käyty lähiaikoina paljon keskustelua (Konu 2002b). Konun luoma hyvinvointimalli ja sen osa-alueet on havainnollistettu kuviossa 1.



Kuvio 1. Koulun hyvinvointimalli (Konu 2002b, 44)

### 2.2.1 Oppilas-opettajasuhteet

Koulun ensisijainen tarkoitus on edistää kognitiivisia taitoja, mutta koulu on myös sosiaalinen ympäristö, jossa sosiaalinen ja tiedollinen ympäristö ovat erottamattomasti yhdessä (Gordon & Lahelma 2003, Miles & Stipek 2006, Wentzel & Looney 2007). Lasten sosiaalinen käyttäytyminen voi joko edesauttaa tai haitata oppimista. Koulumenestys voi toisaalta myös vaikuttaa lasten käyttäytymiseen sekä mahdollisuuksiin kehittää sosiaalisia suhteita ja taitoja. Lapset, joilla on vaikeuksia oppia esimerkiksi lukemaan, voivat turhautua tai tulla

onnettomiksi koulussa ja ilmaista näitä tuntemuksia käyttäytymällä aggressiivisesti muita oppilaita tai opettajaa kohtaan. Ne lapset, joilla on paremmat sosiaaliset taidot, saattavat kehittää paremmat suhteet myös opettajien kanssa. Tämä taas saattaa edistää parempaan koulumenestykseen, osaksi myös opettajien miellyttämisen vuoksi. (Miles & Stipek 2006.) Opettajien ja oppilaiden välinen suhde onkin saanut enemmän huomiota 1990-luvulta alkaen (Spilt ym. 2012).

Aikaisessa vaiheessa muodostetut suhteet aikuisten kanssa edesauttavat muodostettaessa sosiaalista kompetenssia, joka usein johtaa positiiviseen sopeutumiseen peruskoulussa. Eräässä tutkimuksessa havaittiin, kuinka jo suhteet lastentarhaopettajien kanssa ennustivat tuloksia siirryttäessä kouluun. Aikainen opettaja-oppilassuhde on ainutlaatuinen ennustaja akateemisuudelle ja käyttäytymiselle peruskoulun alemmilla luokilla. (Hamre & Pianta 2001.) Positiivinen opettaja-oppilassuhde lastentarhaopettajien kanssa ennustaa paremman käyttäytymisen lisäksi myös positiivista suhtautumista koulunkäyntiin myöhemmässä vaiheessa (Ladd & Burgess 2001). Hyvät suhteet niin oppilaiden kesken kuin opettajienkin kanssa vaikuttavat siihen, että oppilaat pitävät opiskelusta, sekä asettavat itselleen korkeampia tavoitteita koulunkäynnissä (Kalalahti ym. 2011). Tutkimuksen mukaan opettaja-oppilassuhteen laadulla on kuitenkin enemmän vaikutuksia käyttäytymiselle kuin akateemisille saavutuksille. Opettajilla on myös tärkeä rooli lasten kokemuksiin koulusta. Opettajien näkökulmasta vahva ja positiivinen suhde oppilaiden kanssa motivoi opettajia antamaan enemmän aikaa ja energiaa lapsen menestykseen. Vastaavasti ristiriitainen suhde voi johtaa opettajien jatkuviin yrityksiin kontrolloida lapsen käyttäytymistä, joka taas haittaa opettajien yrityksiä luoda positiivinen kouluympäristö oppilaille. (Hamre & Pianta 2001.)

Koulunsa aloittaneet lapset, jotka vielä opettelevat erottamaan opettajan ja vanhemman rooleja toisistaan, saattaa vaikuttaa enemmän se, millainen suhde heillä on opettajan kanssa. Nuorten lasten sosiaaliset taidot ennustavat myös kuinka läheisiksi heidän suhteensa opettajien kanssa muodostuvat. Lasten varhaiset suhteet ovat myös läheisesti yhteydessä kielitaidon ja sosiaalisen kehittymisen kanssa. (Pianta & Stuhlman 2004.) Opettaja-oppilassuhde näyttäisi osoittavan myös kuinka lapsi sopeutuu kouluun (Ladd & Burgess 2001, Pianta & Stuhlman 2004). Lasten käyttäytymisongelmat koulussa ovat yhteydessä lasten

opettaja-oppilassuhteen laatuun (Hamre & Pianta 2001, Pianta & Stuhlman 2004). Erään tutkimuksen mukaan tytöillä on usein paremmat suhteet opettajien kanssa kuin pojilla (Spilt ym. 2012).

Pelko ja ahdistuneisuus saattavat vaikuttaa lapsen huomioon ja tarkkaavaisuuteen tai jopa aiheuttaa lapsen vetäytymisen luokan toiminnasta. Suhde, jonka lapset muodostavat luokan opettajien kanssa voi olla joko tärkeä tuen lähde tai stressin lähde kouluympäristössä. (Ladd & Burgess 2001.) Opettaja-oppilassuhteella on suuri vaikutus oppilaiden käyttäytymiseen, tiedolliseen pätevyyteen ja kouluun sitoutumiseen. (Hamre & Pianta 2001, Tsai & Cheney 2012.) Opettaja-oppilassuhteet ovat tärkeitä, jotta lapsi pystyy omaksumaan tarvittavat taidot menestyäkseen koulussa (Pianta & Stuhlman 2004).

Oppilas-opettajasuhteella ja opettajien oppilaista välittämällä on siis tärkeä rooli lasten subjektiivisen hyvinvoinnin kanssa (Joronen ym. 2012). Lisääntyvä koulusyrjäytyminen on todettu olevan myös yhteydessä lisääntyvään kiusaamisen riskiin, kun taas lisääntyvä opettajien ja toverien tuki vähensivät kiusaamisen riskiä (Natvig ym. 2001). Opettajien kiinnostus oppilaiden menestyksestä sekä oppilaiden tasa-arvoinen kohtelu ovat asioita, jotka kaipaisivat myös enemmän huomiota (Konu & Lintonen 2006).

Peruskoulussa opettajalla on monia rooleja oppilaiden kanssa, kuten ystävä, suojelija, mentori, kurin pitäjä sekä akateemiseen menestykseen vaikuttaja. Positiivinen suhde opettajan kanssa voi olla ylimääräinen voimavara oppilaalle, kun taas vaikea suhde voi olla esteenä oppilaan akateemiselle menestykselle. Suhteet opettajien kanssa voivat vaikuttaa oppilaan oppimiseen ja saavutuksiin monin eri tavoin. Oppilaat, jotka kehittävät hyvät ja kannustavat suhteet opettajien kanssa voivat esimerkiksi motivoitua suhteen vaikutuksesta oppiaineisiin, jotka eivät ole aiemmin kiinnostaneet ja osallistuvat niihin aktiivisemmin. Oppilaat voivat tämän seurauksena menestyä koulussa paremmin. (Davis 2001.) On myös mahdollista, että lapset joilla on taipumusta kehittää hyviä sosiaalisia taitoja, on myös taipumusta kehittää hyviä työtapoja, kuten olla tarkkaavaisia, tottelevaisia ja vastuuntuntoisia (Miles & Stipek 2006).

Läheisyyden, jota on luonnehdittu opettajan ja oppilaan väliseksi lämminhenkiseksi ja avoimeksi kommunikoinniksi (Ladd & Burgess 2001, Tsai & Cheney 2012), on sanottu nostavan lapsen akateemisia kykyjä ja saavan hänet osallistumaan enemmän luokan toimintaan (Ladd & Burgess 2001, Hughes ym. 2008). Ristiriitaisen oppilas-opettajasuhteen puolestaan oletetaan aiheuttavan stressitekijöitä, kuten vihaa, paheksuntaa tai hermostuneisuutta, jotka voivat vaikeuttaa lapsen sopeutumista. Kouluun sopeutuminen ilmenee siinä, kuinka lapsi onnistuu sopeutumaan koulun ympäristöön, osallistumaan yhteistyökykyisesti luokan toimintaan, pitämään koulusta sekä siellä saaduista saavutuksista. (Ladd & Burgess 2001.)

Oppilaat, joilla oli huonot suhteet opettajien kanssa sekä heikko kiinnittyminen kouluun, menestyivät heikommin sosiaalisen ja tunne-elämän osa-alueilla verrattuna lapsiin, joilla oli hyviä suhteita ja hyvä kiinnittyminen kouluun. Lapsilla, joilla oli hyvät suhteet opettajien kanssa ajattelivat positiivisesti myös koko kouluympäristöä kohtaan. Suurin osa lapsista kehittää joko keskinkertaiset tai hyvät suhteet opettajien kanssa ja suhteet on osoitettu pysyvän kohtalaisen vakaina keskilapsuuteen asti. Positiiviset yhteydet opettajiin ja kouluun voivat siis vaikuttaa lapsen parempaan sopeutumiseen niin kognitiivisesti (Konishi ym. 2010), sosiaalisesti kuin tunne-elämänkin osalta. (Murray C 2000, Pianta & Stuhlman 2004.) Kannustavat suhteet koulun aikuisiin saattaa vaikuttaa myös lapsen tyytyväisyyden tunteeseen sekä itsevarmuuteen lähestyä ja tutkia uusia tilanteita kouluympäristössä. Tällaiset suhteet opettajien ja muiden koulun toimijoiden kanssa voivat myös ehkäistä sopimatonta sosiaalista käyttäytymistä. (Murray C 2000.)

### 2.2.2 Oppilaiden väliset suhteet

Koulun opettamisen ja oppimisen lomassa muotoutuu myös paljon sosiaalisia suhteita sekä hierarkioita. Ollakseen monipuolinen oppimisympäristö koulun on myös edistettävä yhteisöllisyyttä. Koulussa tapahtuu jatkuvasti informaalia vuorovaikutusta oppilaiden välillä, kuten välitunnit, ruokatunnit, aika jolloin opettajia odotellaan ja kaikenlaiset siirtymiset paikasta toiseen. Oppilaiden aktiivisuuteen tunteilla ja oppimisvireeseen voivat vaikuttaa

myös oppilaiden kokemat tunnetilat kuten ahdistuneisuus, turvattomuus, yksinäisyys tai huono ilmapiiri. Koulussa hyvät ja toimivat sosiaaliset suhteet tukevat myös oppimista sekä saattavat lisätä huomaavaisuutta ja omatoimisuutta. Koulussa tärkeitä asioita ovatkin juuri vuorovaikutus ja sosiaalisuus sekä opettajien tuki. Tärkeää on myös opettajien osallistuminen neuvotteluihin, mutta koulun kiireellisessä arjessa näitä asioita käsitellään valitettavan usein vain kontrollin kautta. (Gordon & Lahelma 2003.)

Samalla tavoin kuin vanhempi-lapsisuhteissa, ihmisten välisten suhteiden uskotaan koulussa antavan lapselle vastuullisen ja hoivaavan ympäristön, joka edesauttaa henkistä kasvua sekä sosiaalista käyttäytymistä. Jatkuva sosiaalinen vuorovaikutus opettaa lapsille heistä itsestään sekä mitä heidän täytyy tehdä, jotta heistä tulee hyväksytyjä ja päteviä jäseniä heidän sosiaaliseen maailmaansa. Näiden vuorovaikutusten seurauksena lasten arvomaailma ja itsevarmuus kehittyvät. (Wentzel & Looney 2007.)

Tutkimuksia on tehty myös esikouluikäisille lapsille siitä kuinka ikätoverien syrjiminen vaikuttaa heihin. Torjutuiksi tulleet lapset kokivat enemmän huonoa kohtelua ikätovereiltaan, osallistuivat tunneilla vähemmän ja ilmaisivat olevansa yksinäisiä sekä suoriutuivat huonommin mitattaessa saavutuksia. (Buhs & Ladd 2001.) Tutkimustulokset osoittavat, että sosiaalinen hyväksyntä on yhteydessä menestyksekkäisiin akateemisiin suoriutuksiin kun taas syrjityksi joutuminen on yhteydessä akateemisten vaikeuksien kanssa (Wentzel & Looney 2007). Ikätovereiden syrjiminen voi sulkea lapsen pois luokan toiminnasta ja edistää tunnetta syrjityksi jäämisestä sekä saada aikaan pahan mielen (Ladd & Burgess 2001).

Lasten heikko koulumenestys on todettu olevan yhteydessä sosiaalisten ongelmien ja toveripiirin hyljeksinnän kanssa. Tytöillä koulumenestykseen vaikuttivat itsekontrolli, jämäkkyys, yhteistyötaidot, psykososiaalisten ongelmien puute sekä isän ja äidin peruskoulutus. Poikien osalta suoriutumiseen koulussa vaikuttivat yhteistyötaidot, äidin ammattiasema, isän peruskoulutus ja jämäkkyys. (Kukkonen & Pölkki 1996.)



Tutkimuksessa, joka kohdistui alakoulun kuudesluokkalaisiin, niillä oppilailla joilla ei ollut ystäviä havaittiin heikompia akateemisia saavutuksia, tunneperäistä ahdistusta sekä ongelmia sosiaalisen käyttäytymisen kanssa. Näillä oppilailla oli suurella todennäköisyydellä tunneperäistä ahdistusta myös kaksi vuotta myöhemmin. (Wentzel ym. 2004.) Ystävyys-suhteet luokkatovereiden välillä on katsottu olevan tukiverkosto, joka tukee kouluun sopeutumista (Ladd & Burgess 2001).

Lapset ovat kaikkina ikäkausina kiinnostuneita ja kiintyneitä ikätovereihinsa, mutta suhteet ikätovereiden kanssa muuttuvat vieläkin tärkeämmiksi yläkoulussa ja lukiossa. Yksi syy tähän kasvavaan kiinnostukseen ikätovereita kohtaan on esimerkiksi lukion koulurakenne, jossa päivittäin edellytetään olemaan vuorovaikutuksessa suuremman ikätoveri-joukon kanssa. Alakoulun luokkiin verrattuna saattaa ilmaantua epävarmuutta ja monitulkintaisuutta, koska yhtäkkiä onkin monta opettajaa ja eri luokkatoverit joka tunnilla. Myös uudet ohjeistukset ja monimutkaiset tuntisuunnitelmat vaikuttavat paljon siihen, että oppilaat kääntyvät toistensa puoleen saadakseen informaatiota, sosiaalista tukea ja keinoja selviytyä. (Wentzel & Looney 2007.)

### 2.2.3 Kiusaaminen koulussa

Kiusaaminen kouluikäisten lasten keskuudessa on tunnistettu maailmanlaajuisesti ongelmaksi (Haynie ym. 2001, Andreou ym. 2005, O'Brennan ym. 2009). Kiusaaminen voi sisältää erilaista fyysistä ja psykologista kiusaamista. Kiusaamista harjoittaa yksi tai useampi kiusaaja ja uhreja voi myös olla useampia. (Cunningham 2007.) Kiusaaminen on tietynlaista aggressiota, jossa käyttäytymisen on tarkoitus vahingoittaa tai häiritä. Aggressiivista käyttäytymistä saattaa tapahtua jatkuvasti ajan kuluessa. Monesti kiusaamistilanteissa on myös epätasapaino voiman kanssa, jossa voimakkaampi henkilö tai joukko hyökkää heikompaa vastaan. Voiman epäsymmetria voi olla joko fyysistä tai henkistä. (Nansel ym. 2001.) Aggressiivinen käytös saattaa olla sanallista (haukkumanimet, uhkailut), fyysistä (lyöminen) tai psykologista (juoruilu, eristäminen) (Nansel ym. 2001, Veenstra ym. 2005). Erään tutkimuksen mukaan alakouluissa kiusaamista koki noin kahdeksan prosenttia

oppilaista vähintään kerran lukukauden aikana. Kolme prosenttia oppilaista ilmoitti toimineensa kiusaajina. (Konu 2010.)

Poikien kiusaaminen on useimmiten avointa ja fyysistä, kun taas tyttöjen aiheuttama kiusaaminen usein tarkoittaa sosiaalisiin suhteisiin kohdistuvaa hyökkäystä (Andreou ym. 2005). Kiusaaminen koulu-uran aikana voi aiheuttaa vakavan uhan terveelle kehitymiselle (Veenstra ym. 2005). Koulukiusaamisesta johtuen lapset saattavat onnistua saavuttamaan koulussa tarvittavat akateemiset päämäärät, mutta eivät opi sosiaalisesti hyväksytyjä tapoja keskustella muiden kanssa. Tämän seurauksena sosiaaliset taidot jäävät huonommiksi. (Haynie ym. 2001.)

Kiusaamiseen liittyen ryhmät voidaan jakaa neljään eri ryhmään: kiusaajat, uhrit, kiusaajat/uhrit ja osallistumattomat. Tutkimukset osoittavat, että lapsilla ja nuorilla, jotka ovat kiusaajia, on havaittu olevan huonompi psykososiaalinen toimintamalli kuin heidän muilla luokkatovereillaan. Myös niillä lapsilla ja nuorilla, jotka ovat kiusaamisen uhreja, on todettu olevan heikompi psykososiaalinen toimintakyky. (Nansel ym. 2001, Haynie ym. 2001, Veenstra ym. 2005.) Noin puolet kiusaajista oli myös kiusaamisen uhreja. Samoihin tuloksiin päätyivät myös Haynie ym. (2001), jotka tutkivat Yhdysvalloissa kiusaamista seitsemässä koulussa luokka-asteilla 6. 7. ja 8. Tulokset viittaavat siihen, että kiusaamista ja kiusaamisen uhriksi jäämistä ei tule ajatella toisiansa poissulkeviksi käyttäytymistavoiksi. Useat kiusaajat ovat myös kiusaamisen uhreja.

Pojat ovat tyttöjä useammin joko kiusaajia tai molempia kiusaajia sekä uhreja. Tytöt ovat myös enemmän passiivisia uhreja kuin pojat. Uhreilla on yleensä positiivinen suhde vanhempien kanssa. Heillä saattaa olla ikätovereiden kanssa suhdeongelmia, mutta ei omien vanhempien kanssa. Lapsilla, jotka ovat sekä kiusaajia että uhreja, on yleensä huonommat suhteet vanhempien kanssa kuin uhreilla tai lapsilla, jotka ovat kiusaamisen ulkopuolella. He kokevat vanhemmilta vähemmän lämpöä ja enemmän hylkimistä. Kiusaajat ovat vähemmän eristäytyneitä, kun taas uhrit ja lapset, jotka ovat sekä kiusaajia että uhreja (Menesini ym. 2009) olivat enemmän eristäytyneitä kuin lapset, jotka ovat kiusaamisen ulkopuolella.

Kiusaajat, uhrin ja kiusaajat että uhrin olivat kaikki vähemmän pidettyjä oppilaiden keskuudessa, kuin ryhmä, joka oli kiusaamisen ulkopuolella. (Veenstra ym. 2005.)

Cunningham (2007) päätyi toisenlaisiin päätelmiin kuin Veenstra ym. (2005). Cunninghamin tutkimuksen mukaan kiusaajat ovat usein suosittuja kouluympäristössä molempien sekä ikätovereiden että opettajien keskuudessa (Cunningham 2007, O'Brennan ym. 2009). Tällainen tilanne saattaa olla usein silloin, jos kiusaajat tuntevat, että aikuiset ovat hyvin suopeita heidän kiusaamiseen liittyvään käyttäytymiseen (Cunningham 2007). Kiusaajat ovat usein myös itsevarmoja (Natvig ym. 2001).

Kiusatuilla ja kiusaajilla on myös heikompi psykososiaalinen mukautumiskyky (Nansel ym. 2001, Veenstra ym. 2005). Monia tekijöitä voidaan yhdistää kiusaajiin, uhreihin tai molempiin. Yhtenä tekijänä on ikä, koska kiusaajat ovat useasti nuoria. (Nansel ym. 2001.) Toisena tekijänä voidaan pitää huonompaa sosioekonomista taustaa (Bowes ym. 2009) sekä vanhempien huonompaa koulutuksen tasoa. Kiusaamisen uhreiksi joutuvat voivat näiden lisäksi olla ylipainoisia, henkisistä / psykologisista ongelmista kärsiviä sekä ilman sosiaalista tukea. (Analitis ym. 2009.) Kun lapsi on jollakin tavalla erilainen joko ulkomuodoltaan tai käytökseltään, se laittaa lapsen riskialttiiksi kiusaamiselle. Fyysinen vamma tai poikkeavuus, temperamenttisuus ja vähäinen tuki ikätovereilta ovat kaikki riskitekijöitä kiusaamisen uhriksi joutumiselle. Koulukiusaaminen on vakava ongelma, jolla voi olla sekä lyhytaikaisia vaikutuksia, kuten koulun ilmapiirin häirintä että myös pitkäaikaisia vaikutuksia. (Georgiou & Stavrinos 2008.) Muiden tekijöiden ohella myös koulujen suurempi koko on yhteydessä riskiin joutua kiusaamisen uhriksi (Barnes ym. 2006, Bowes ym. 2009).

Kiusaaminen on uhka lapsen sosio-emotionaaliselle toiminnalle ja koulun ilmapiirille. Lapset, jotka ovat toistuvasti yhteydessä jollakin tapaa kiusaamisen kanssa, ovat myös riskialttiita sosiaalisille ja tunneperäisille ongelmille. (Sourander ym. 2000, O'Brennan ym. 2009.) Lapsuuden aikainen kiusaaminen voi ennakoita monenlaisia psykososiaalisia ongelmia myös myöhemmällä iällä (Lehti ym. 2012). Lapset, jotka sekä kiusaavat että ovat kiusattuja kärsivät useammin aggressiivisuudesta ja masennuksesta. He saavat myös matalampia pisteitä

mitattaessa akateemista pätevyyttä, sosiaalista käyttäytymistä, itsehillintää, sosiaalista hyväksyntää ja itsetuntoa. (Haynie ym. 2001, Veenstra ym. 2005.) Oppilaat, jotka ovat sekä kiusaajia että uhreja ovat myös kaikkein suurin riskiryhmä, joilla esiintyy aggressiivis-impulsiivista käyttäytymistä ja sosio-emotionaalisia ongelmia (O'Brennan ym. 2009). Heillä saattaa ilmetä myös ongelmakäyttäytymistä, kuten alkoholin väärinkäyttö, rikollisuutta ja vanhempien laatimien sääntöjen rikkomista (Haynie ym. 2001, Veenstra ym. 2005).

Tutkimuksessa Bowes ym. (2009) tarkastelivat lapsia, jotka olivat kokeneet kiusaamista: kiusaajina, uhreina tai molempina. Tuloksista kävi ilmi, että lapset, jotka olivat sekä kiusaajia että uhreja kokivat enemmän hyljeksintää ja vähäistä lämpöä vanhemmilta. Näitä verrattiin lapsiin, jotka olivat vain kiusaamisen uhreja ja lapsiin, jotka eivät olleet kiusaamisessa mukana millään lailla. Lapset tulivat myös usein perheistä, joissa oli huonompi sosioekonominen tausta ja riski kokea levottomuutta perheen sisällä. Nämä tunnusmerkit olivat kuitenkin yhteydessä vain lapsiin, jotka olivat sekä kiusaajia että kiusaajien uhreja. (Bowes ym. 2009.)

Nuorilla, jotka kiusasivat muita, saattoi olla muunlaista ongelmakäyttäytymistä kuten päihteiden käyttöä. He osoittivat huonompaa sopeutumista kouluun esimerkiksi akateemisten saavutusten sekä koulun tavoitellun ilmapiirin osalta. Heidän oli kuitenkin helpompi saada ystäviä. Tämä osoitti, että kiusaajat eivät ole sosiaalisesti eristäytyneitä. (Nansel ym. 2001.) Oppilaille, jotka mieltävät kouluympäristön kannustavaksi ja välittäväksi, koulu voi tarjota tukea sosiaaliseen ajatusmaailmaan ja käyttäytymiseen. He myös olivat kaikkein sitoutuneimpia kouluun. (Cunningham 2007.)

Cunninghamin (2007) tutkimustulokset osoittavat, että 6.-8.- luokkalaiset oppilaat, jotka ilmoittivat joutuneensa vain vähän kiusatuiksi tai olleensa lievästi kiusaajia, olivat kaikkein eniten sitoutuneita kouluun ja kokivat kouluympäristön positiivisena. Toisessa tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaat, jotka olivat jatkuvasti yhteydessä kiusaamiseen, tunsivat kouluympäristön erilaisena verrattuna oppilaisiin, jotka olivat kiusaamisen ulkopuolella. Niin kiusaamisen uhrit kuin oppilaat, jotka olivat sekä kiusaajia että uhreja eivät olleet sitoutuneet

kouluun ja tunsivat koulun turvattomaksi paikaksi. (O'Brennan ym. 2009.) Kiusaamisen uhrin tunsivat miellyttävimpänä koulun akateemisen puolen ja kouluympäristön verrattuna aikuisten ja ikätoverien kanssa sopeutumiseen sosiaalisesti ja tunneperäisesti. Aikaisemmat tutkimukset ovat päätyneet samanlaisiin tuloksiin siitä, että kiusaamisen uhrin ovat yksinäisiä, sosiaalisesti eristäytyneitä ja epäsuosiossa ikätovereidensa sekä opettajien keskuudessa. Kiusaajat olivat kaikkein tyytyväisimpiä koulun sosiaaliseen ympäristöön verrattuna uhreihin tai kiusaajiin-uhreihin. (Cunningham 2007.) Toisaalta myös kiusaajat ovat ilmoittaneet vähentyneen turvallisuuden tunnetta. Tämä saattaa tarkoittaa, että osa heidän aggressiivisesta käytöksestään johtuu puolustautumisesta tai yliherkkyydestä havaittuja uhkia kohtaan. (O'Brennan ym. 2009.)

Kiusatuilla nuorilla ilmenee usein käyttäytymisongelmia sekä vaikeuksia sopeutua kouluun (Arseneault ym. 2006, Arseneault ym. 2010). Sopeutumisen on todettu olevan huonompaa niin sosiaalisesti kuin emotionaalisestikin. Heidän on vaikea saada ystäviä, huonommat suhteet luokkakavereiden kanssa sekä yksinäisyyttä. Nuoret, jotka ovat sosiaalisesti eristäytyneitä ja joilla on puutteelliset sosiaaliset taidot, saattavat joutua enemmässä määrin kiusaamisen uhreiksi. Nuoriin kohdistuvassa tutkimuksessa huomattiin myös, että vanhempien suurempi osallistuminen koulunkäyntiin oli yhteydessä kiusatuksi tulemiselle. Tämä saattaa johtua siitä, että vanhempien osallistuminen saattaa vaikuttaa nuorten huonompaan itsenäisyyden tasoon, jolloin heistä saattaa herkemmin tulla kiusaamisen uhreja. (Nansel ym. 2001.) On tutkittu myös, että nuorilla, jotka joutuvat koulukiusaamisen uhreiksi, on korkeampi riski masennukseen ja ahdistuneisuuteen (O'Brennan ym. 2009, Menesini ym. 2009).

Kiusaajat, uhrin ja kiusaajat-uhrit, jotka tunsivat saavansa kohtalaisesti sosiaalista tukea ikätovereiltaan, kokivat vähemmän hermostuneisuutta ja masennusta. Oppilaat, jotka eivät liittyneet millään lailla kiusaamiseen, tunsivat saavansa enemmän sosiaalista tukea ikätovereiltaan ja äideiltään kuin uhrin ja kiusaajat-uhrit. Kiusaajien keskuudessa he, jotka tunsivat saavansa vähän sosiaalista tukea, tunsivat myös eniten hermostuneisuutta ja masennusta. (Holt & Espelage 2007.) Merkittävä tutkimustulos on myös se, että luokkatoverit eivät puutu kiusaamiseen (Konu & Lintonen 2006).

Bowes ym. (2009) tutkimustulokset ovat ristiriidassa Nansel ym. (2001) tulosten kanssa, sillä hänen mukaansa vanhempien osallistumisen koulun toimintaan on todettu olevan yhteydessä myös lasten harvempiin kiusaamiskokemuksiin (Bowes ym. 2009). Heikompi koulumenestys ja heikommat sosiaaliset taidot ovat yksi syy, jotka saattavat aiheuttaa kiusaamista koulussa (Nansel ym. 2001). Nuoret, joilla on vahvat ja turvalliset suhteet niin kavereihin kuin vanhempiinkin on todettu olevan vähemmän masentuneita ja aggressiivisia sekä myötätuntoisimpia nuoria (Laible ym. 2000). Kasvatuksella voi myös olla mahdollisesti joko suora tai epäsuora vaikutus kiusaamiselle tai kiusaamisen uhriksi joutumiselle. Kasvatuksella on hyvin todennäköisesti yhteys erilaisiin muuttujiin kuten sosiaalinen kompetenssi, koulussa toimiminen ja ystävien valinta. Kyseessä olevat asiat ovat kaikki myös yhteydessä kiusaamiseen ja kiusaamisen uhriksi joutumiseen. Sosiaaliseen kompetenssiin voidaan ajatella kuuluvaksi asiat kuten kommunikointi, ongelman ratkaisukyky, ikätoverien painostuksen vastustuskyky sekä ristiriitojen selvittämisen. (Haynie ym. 2001.)

Tutkimuksien tuloksena on syntynyt runsaasti kasvatuksellista ja psykologista kirjallisuutta sekä tutkimuksia, joiden päämääränä on kehittää tehokkaita interventioita (Andreou ym. 2005). Kiusatuksi joutuminen on yhteydessä käytösongelmiin sekä kouluun sopeutumiseen. Arsenault ym. (2006) käyttivät samaa aineistoa kuin Bowes ym. (2006) tutkimuksessaan. Heidän tuloksissaan käy ilmi, että kiusaamisen uhrit kokivat enemmän sekä sisäisiä ongelmia että tyytymättömyyttä kuin muut lapset. Kiusaamisen uhriksi joutuminen ensimmäisinä kouluvuosinaan ennakoii sopeutumattomuutta lapsissa. Ohjelmat, jotka on suunniteltu ehkäisemään ja kehittämään interventioita vähentääkseen mielenterveysongelmia lapsuudessa, tulisi huomioida kiusaaminen yhdeksi tärkeäksi uhkatekijäksi. (Arseneault ym. 2006.)

Vuonna 2006 kehitettiin kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma nimeltään KiVa-koulu, joka on suunnattu peruskouluille. Ohjelma toteutettiin Turun yliopiston psykologian laitoksen ja oppimistutkimuksen keskuksen yhteistyönä. Opettajat saavat KiVa-ohjelmasta laajan valikoiman konkreettisia työkaluja, joilla saada kiusaaminen kuriin. KiVa-ohjelmaan sisältyy niin yleisiä kuin kohdennettujakin toimenpiteitä, joiden tarkoituksena on ennaltaehkäistä kiusaamista sekä puuttua mahdolliseen sen hetkiseen kiusaamiseen. Yleisiin toimenpiteisiin kuuluu esimerkiksi oppitunnit aiheesta ja virtuaalinen oppimisympäristö. Näillä pyritään vaikuttamaan lasten suhtautumiseen kiusaamistilanteen nähtyään, esimerkiksi tarjoamalla

toimintasuunnitelmia, joilla voi tukea kiusattuja ikätovereitaan. Kohdennetut toimenpiteet on tarkoitettu nimenomaan kiusaajille ja kiusatuille ja niihin sisältyy keskustelut kiusaajien ja kiusattujen kanssa. (Salmivalli ym. 2011.)

KiVa-ohjelman on todettu vaikuttavan positiivisesti lasten hyvinvointiin, motivaatioon sekä koulusaavutuksiin. Ohjelman käyttöönoton jälkeen oppilaat ovat raportoineet pitävänsä koulusta enemmän sekä koko koulun että oman luokan ilmapiirin parantuneen. Oppilaat ilmoittivat myös heillä olevan parempi motivaatio oppia ja myös koulusuoritusten parantuneen. Näitä huomioita ilmoittivat kaikki lapset, eivät siis vain ne lapset, joiden kiusaaminen oli vähentynyt. (Salmivalli ym. 2011.) Viimeisten tietojen mukaan KiVa koulu ohjelmaa käyttävät noin 2500 koulua Suomessa, mikä vastaa noin 90 % perusopetuksesta vastaavista kouluista (Kiva 2012).

### 3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata vanhempien osallistumista lasten koulunkäyntiin ja lasten sosiaalisia suhteita alakoulussa ja näiden välistä yhteyttä. Tuloksia voidaan hyödyntää kouluissa esimerkiksi kehitettäessä yhteistyötä vanhempien ja koulun henkilökunnan välillä.

#### **Tutkimuskysymykset**

1. Miten lapset arvioivat vanhempien osallistumista lapsen koulunkäyntiin?
2. Miten lapset arvioivat sosiaaliset suhteensa koulussa?
3. Miten lasten taustamuuttajat ovat yhteydessä vanhempien osallistumiseen lapsen koulunkäyntiin ja lasten sosiaalisiin suhteisiin koulussa?
4. Miten vanhempien osallistuminen lapsen koulunkäyntiin on yhteydessä lapsen sosiaalisiin suhteisiin koulussa?



## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Aineiston keruu

Tutkimusaineisto on kerätty syksyllä 2007 kahden yhtenäiskoulun neljältä 4. ja neljältä 5. luokan oppilailta kyselylomakkeilla oppitunneilla. Otoskoko oli 190 ja vastausprosentti 76. Hankkeen tutkija oli läsnä, kun oppilaat täyttivät kyselylomakkeet, tämä mahdollisti oppilaiden lisäkysymykset, jos jokin kohta kyselylomakkeissa oli epäselvä. Oppilaat vastasivat kyselyyn itsenäisesti ja palauttivat täytetyt lomakkeet suljetussa kuoressa tutkijalle. Oppilaat saivat osallistumisestaan korvauksen, joka oli joko elokuvalippu tai lahjakortti kirjakauppaan.

Tutkimus kuuluu osana laajempaa Tampereen yliopiston terveystieteiden yksikön hoitotieteen tutkimushanketta liittyen koululaisen ja hänen perheensä terveyden edistämiseen kouluyhteisössä. Tutkielman tekijä sai valmiin aineiston käyttöönsä.

### 4.2 Tutkimuksen mittarit

Tutkimus on kuvaileva eli deskriptiivinen ja yhteyksiä tarkasteleva tutkimus (Heikkilä 2008). Tutkimuksessa raportoidaan osa vuonna 2007 kerätystä aineistosta, jonka keruussa käytettiin Konun (2002) hyvinvointiprofiilimittaria. Vastaajien taustamuuttujista kysyttiin ikää, luokka-astetta, sukupuolta, perhetyyppiä, kansalaisuutta ja vanhempien koulutustaustaa ja työllisyystilannetta. Kyselylomakkeesta mitattiin vanhempien osallistumista lapsen koulunkäyntiin ja kouluyhteisön sosiaalisia suhteita lasten näkökulmasta sekä koulukiusaamista.

Konun (2002b) hyvinvointiprofiilimittarissa sosiaalisten suhteiden osalta tarkastelun kohteena ovat luokkakavereiden keskinäiset suhteet, opettaja-oppilassuhde ja vanhempien suhtautuminen koulunkäyntiin. Kiusaamiskokemukset kuuluvat myös tähän osaluueeseen. (Konu 2002b.) Vanhempien osallistumista lapsen koulunkäyntiin kartoitettiin

seitsemällä kysymyksellä. Oppilas arvioi kummankin vanhemman osallistumisen erikseen. Osa kysymyksistä on Konun hyvinvointiprofiilista (2007) ja osa Jorosen (2007) laatimia. Vanhempien osallistumista arvioitiin esimerkiksi väittämällä 1) äitini pitää koulutyötäni tärkeänä ja 2) juttelen äitini kanssa koulupäivästä. Vastauksissa käytettiin VAS-mittaria (visual analog scale), 100 millimetrin pituista janaa, jossa valittiin sopivin vaihtoehto merkitsemällä rasti janalla siihen, joka kuvasi parhaiten vastaajan mielipidettä. Janalla ääripäät olivat samaa mieltä, jota kuvasi hymynaama ja eri mieltä, jota kuvasi surunaama.

Kouluyhteisön sosiaalisista suhteista oppilailta kysyttiin luokan sisäisistä suhteista, johon kuului kaverisuhteet (6kysymystä), oppilas-opettajasuhteet (3kysymystä) sekä kiusaamiskokemukset. Kaverisuhteista kysyttiin esimerkiksi väittämällä: luokkani oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä. Oppilas-opettajasuhdetta mitattiin esimerkiksi väittämällä: opettaja kohtelee meitä oppilaita oikeudenmukaisesti.

Kiusaamiskokemuksia selvitettiin kahdella kysymyksellä. Ensimmäisenä kysyttiin, kuinka usein oppilasta oli kiusattu viime lukuvuoden aikana. Vastausvaihtoehdot olivat 1) ei lainkaan, 2) kerran tai kaksi kertaa viime lukuvuoden aikana tai 3) monta kertaa. Toinen kysymys oli, kuinka usein oppilas oli itse osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen viime lukuvuoden aikana.

#### 4.3 Tutkimuksen analyysimenetelmät

Aineistosta tarkasteltiin muuttujien jakaumia kuvaavia frekvenssejä, prosenttilukuja, keskiarvoja, mediaaneja, keskihajontoja sekä kvartiileja. Tutkimusaineistosta muodostettiin yhteensä neljä summamuuttujaa. Kaksi summamuuttujaa kuvaa vanhempien osallistumista lapsen koulunkäyntiin ja kaksi kuvaa luokan sosiaalisia suhteita. Vanhempien osallistumista kuvaavat summamuuttujat ovat äidin osallistuminen koulunkäyntiin (7) ja isän osallistuminen koulunkäyntiin (7). Luokan sosiaalisia suhteita kuvaavat summamuuttujat ovat kaverisuhteet (6) ja oppilas-opettaja -suhde (3).

Summamuuttujista tarkasteltiin sisäinen johdonmukaisuus (Cronbachin Alpha) sekä jakauman muoto. Alphan ollessa 0,70 tai yli summamuuttujaa voidaan pitää johdonmukaisena (Heikkilä 2008). Tässä tutkimuksessa hyväksyttiin alfat, jotka olivat 0,60 tai yli. Jakauman muotoa tarkasteltiin histogrammin avulla sekä jakamalla skewness-vinousarvo sen keskivirheellä. Normaalijakaumassa arvot ovat välillä -1.96-+1.96. Jakaumien muoto varmistettiin vielä Kolmogorv-Smirnovin testillä. Taulukoissa 2. ja 3. on havainnollistettu summamuuttujat ja näiden keskiarvot, khit, mediaanit, kvartiilit, minimi ja maksimit.

Muuttujien välisten yhteyksien tarkastelussa käytetyt testit valittiin muuttujien mitta-asteikon ja jakauman perusteella. Isän ja äidin osallistumisen eroja lapsen koulunkäyntiin tutkittiin Wilcoxonin merkkitestillä. Kruskal Wallisin ei-parametrinen testiä käytettiin tutkittaessa summamuuttujaa, joka oli vinosti jakautunut ja selittävä muuttuja oli kolme tai useampiluokkainen. Näitä olivat kaverisuhteet kiusatuksi joutumisen ryhmissä, vanhempien osallistuminen eri perhetilanteissa sekä koulutustaustan yhteys vanhempien osallistumiseen. Mann Whitney U-testiä käytettiin, kun summamuuttuja oli vinosti jakautunut ja selittävä muuttuja oli kaksiluokkainen. Näitä olivat kaverisuhteet kiusaaja-ryhmissä ja vanhempien työllisyystilanteen yhteys osallistumiseen.

Äidin- ja isän osallistumisen riippuvuutta lasten sosiaalisiin suhteisiin koulussa tutkittiin korrelaatiokerroimen avulla. Korrelaatiokerroin vaihtelee -1:n ja 1:n välillä. Kertoimen arvo 0 tarkoittaa, ettei riippuvuutta ole. Kertoimen ollessa lähellä +1, muuttujien välillä on voimakas positiivinen korrelaatio. Voimakas negatiivinen korrelaatio on silloin, kun kerroin on lähellä arvoa -1. Kahden järjestysasteikollisen muuttujan tai vinosti jakautuneiden summamuuttujien yhteyden tarkastelussa käytettiin Spearmanin korrelaatiokerrointa. Tilastollisen merkitsevyyden raja oli  $p < 0,05$ . (Heikkilä 2008.)

## 5 TULOKSET

### 5.1 Tutkimukseen osallistuneet

Tutkimukseen osallistui yhteensä 145 oppilasta. Oppilaista puolet oli tyttöjä ja puolet poikia. Oppilaista neljäsluokkalaisia oli vajaa puolet (48 %) ja viidesluokkalaisia runsas puolet (52 %). Oppilaista noin kolme neljästä kuului ydinperheeseen (73 %), 15 % yksinhuoltajaperheeseen ja 12 % uusperheeseen. Oppilaista 9 % ilmoitti, että heillä ei ole yhtään sisarusta, yhden sisaruksen ilmoitti 49 % ja kaksi tai enemmän sisarusta ilmoitti 42 % oppilaista. Lähes kaikki (97 %) ilmoittivat olevansa Suomen kansalaisia.

Vanhemmista kansa- / peruskoulun tai / ja ammatillisen koulutuksen oli käynyt kolmasosa (33 %), lukion / lukion ja ammatillisen koulutuksen kaksi viidestä (41 %) ja yliopiston/korkeakoulun runsas neljäsosa (26 %) vanhemmista. Vanhemmista 78 % ilmoitti olevansa päätoimisessa työssä ja muun tilanteen kuin päätoimisen työn ilmoitti 22 %. Oppilaiden ja heidän vanhempiensa taustatiedot on kuvattu taulukossa 1.

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneiden taustatiedot

Taustatiedot	n	%
<b>Sukupuoli</b>		
Tyttö	72	50
Poika	73	50
<b>Luokka-aste</b>		
4.luokka	70	48
5.luokka	75	52
<b>Perhetyyppi</b>		
Ydinperhe	100	73
Yksinhuoltajaperhe	21	15
Uusperhe	17	12
<b>Sisarukset</b>		
Ei yhtään sisarusta	12	9
1 sisarus	66	49
2 tai enemmän sisarusta	56	42
<b>Kansallisuus</b>		
Suomen	136	97
Muu kuin Suomen	4	3
<b>Vanhempien koulutus</b>		
Kansa- / peruskoulu tai + ammatillinen koulutus	47	33
Lukio / lukio+ammatillinen koulutus	59	41
Yliopisto / korkeakoulu	38	26
<b>Vanhempien työllisyystilanne</b>		
Päätoiminen työ	111	78
Muu tilanne kuin päätoiminen työ	32	22

Taulukko 2. Sosiaalisten suhteiden summamuuttujat

Summamuuttujat	väittämien määrä	n	Ka	Md	Q1, Q3	Min-Max
Kaverisuhteet	6	145	74	76	69, 83	12-98
Oppilas-opettaja- suhde	3	145	86	93	83, 97	3-100

## 5.2 Äidin ja isän osallistumisesta koulunkäyntiin lasten arvioimana

Vanhemmat osallistuivat lasten arvioiden mukaan melko aktiivisesti lasten koulunkäyntiin. Isän osallistuminen (Md=73) lapsen koulunkäyntiin oli vähäisempää kuin äidin osallistuminen (Md=89). Ero äidin ja isän osallistumisen välillä ( $p<0,001$ ) oli tilastollisesti merkitsevä.

Taulukko 3. Äidin ja isän osallistuminen

Summamuuttujat	väittämien määrä	n	Ka	Md	Q1, Q3	Min-Max
Äidin osallistuminen lapsen koulunkäyntiin	7	145	87	89	81, 94	45-99
Isän osallistuminen lapsen koulunkäyntiin	7	134	72	73	63, 86	13-98
Wilcoxonin testi	p=0,001					

### 5.3 Sosiaalisista suhteistaan koulussa

Oppilaista sekä tytöt (Md=77) että pojat (Md=76) arvioivat luokan sisäisistä suhteistaan kaverisuhteet melko hyviksi. Oppilas-opettajasuhteensa molemmat, sekä tytöt (Md=94) että pojat (Md=93) arvioivat erinomaiseksi. Poikien ja tyttöjen arvioiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Tulokset on kuvattu sukupuolittain Taulukossa 4.

Taulukko 4. Oppilaiden arvioinnit luokan sisäisistä suhteista.

	n	Ka	Md	Q1, Q3	min-max
<b>Kaverisuhteet</b>					
Tytöt	72	75	77	68, 83	47-96
Pojat	73	74	76	69, 85	12-98
<b>Oppilas-opettaja suhteet</b>					
Tytöt	72	89	94	85,98	55-100
Pojat	73	83	93	76,97	3-99

Taulukossa 5 on kuvattu oppilaiden kokemukset kiusatuksi joutumisesta. Noin puolet tytöistä (52 %) ja puolet pojista (50 %) eivät olleet joutuneet kiusatuiksi lainkaan. Yksi tai kaksi kertaa viime lukukauden aikana koki joutuneensa kiusatuksi tytöistä vajaa puolet (40 %) ja pojista noin kolmasosa (33 %). Monta kertaa kiusaamisen kohteeksi joutumista koki pieni osa oppilaista (tytöt 8 % ja pojat 17 %). Kiusatuksi joutumisen kokemisessa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa tyttöjen ja poikien välillä ( $p=0,274$ ).

Taulukko 5. Kiusatuiksi joutumisen kokeminen.

Kuinka usein tullut kiusatuksi	Tytöt (n=65)		Pojat (n=66)	
	%	n	%	n
Ei lainkaan	52	(34)	50	(33)
1 tai 2 x viime lukuvuoden aikana	40	(26)	33	(22)
Monta kertaa	8	(5)	17	(11)
$\chi^2=2,59$ $p=0,274$				

Tytöistä suurin osa (79 %) ei ollut kiusannut lainkaan. Pojista runsas puolet (52 %) ei ole toiminut kiusaajana lainkaan. Noin viidesosa tytöistä (22 %) oli ollut kiusaajana kerran tai useammin viime lukuvuoden aikana ja pojista noin puolet (49 %) oli ollut kiusaajana. Monta kertaa kiusaajana olleita oli tytöissä 2 % sekä pojissa 2 %. Frekvenssien pienuuden takia luokka on yhdistetty luokkaan kerran tai useammin viime lukuvuoden aikana, jolloin testin ehdot täyttyivät. Kiusaajana toimimisella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys tyttöjen ja poikien välillä ( $p=0,001$ ) (Taulukko 6).

Taulukko 6. Kiusaajana toimiminen tytöillä ja pojilla

Kuinka usein ollut kiusaajana	Tytöt (n=65)		Pojat (n=66)	
	%	n	%	n
Ei lainkaan	79	(51)	52	(34)
Kerran tai useammin viime lukuvuoden aikana	22	(14)	49	(32)
$\chi^2=10,44$ $p=0,001$				

Ei lainkaan kiusatuksi tulleet arvioivat kaverisuhteet paremmiksi ( $Md=79$ ) kuin yksi tai kaksi kertaa lukuvuoden aikana kiusatuiksi joutuneet ( $Md=75$ ) tai monta kertaa kiusatuksi joutuneet ( $Md=70$ ). Kaverisuhteilla ja kokemuksilla kiusatuksi joutumisesta oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $p=0,024$ ). Niillä joita ei oltu kiusattu lainkaan, oli



myös paremmat kaverisuhteet koulussa. Taulukossa 7. on kuvailtu kaverisuhteiden ja kokemuksen kiusatuksi joutumisesta yhteys.

Taulukko 7. Kaverisuhteiden ja kiusatuksi joutumisen yhteys

Kokemukset kiusatuksi joutumisesta	n	Kaverisuhteet Md	Q1, Q3
Ei lainkaan	67	79	70, 86
1 tai 2 x lukuvuoden aikana	48	75	67, 84
Monta kertaa	16	70	58, 76

Kruskall Wallis Test,  $p=0,024$

Kiusaajana toimimisella ja kaverisuhteilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ( $p=0,891$ ) (Taulukko 8).

Taulukko 8. kaverisuhteet kiusaaja-ryhmissä

Kuinka usein ollut kiusaajana	n	Kaverisuhteet Md	Q1, Q3
Ei lainkaan	85	76	69, 83
Kerran tai useammin viime lukuvuoden aikana	46	76	65, 87

Mann Whitney U- test,  $p=0,891$

#### 5.4 Taustamuuttujien yhteys vanhempien osallistumiseen koulussa

Äidin osallistuminen lasten koulunkäyntiin oli aktiivista riippumatta perhetilanteesta, (ydinperhe (Md=90), yksinhuoltajaperhe (Md=87) ja uusperhe (Md=84).)

Isän osallistuminen lasten koulunkäyntiin oli ydinperheessä elävien lasten mukaan aktiivisempaa (Md=77) kuin yksinhuoltajaperheessä (Md=64) ja uusperheessä (Md=66). Perhetilanteella ja isän osallistumisella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys ( $p=0,004$ ). Vanhempien osallistuminen eri perhetilanteissa on havainnollistettu taulukossa 9.

Taulukko 9. Perhetilanteen yhteys vanhempien osallistumiseen

Perhetilanne	n	Äidin osallistuminen <sup>1)</sup>			Isän osallistuminen <sup>2)</sup>		
		Md	Q1	Q3	Md	Q1	Q3
Ydinperhe	100	90	83	95	77	64	90
Yksinhuoltaja-perhe	21	87	78	96	64	48	74
Uusperhe	17	84	79	91	66	37	81

Kruskall Wallis Test, <sup>1)</sup> p=0,178, <sup>2)</sup> p=0,004

Taulukossa 10. on tarkasteltu vanhempien osallistumista lapsen koulunkäyntiin eri koulutusryhmissä. Äidin osallistuminen oli lasten mielestä aktiivisempaa vanhemmilla, jotka olivat käyneet lukion tai lukion ja ammatillisen koulutuksen (Md=90). Äidin osallistuminen on samanlaista kansa- / peruskoulun tai / ja ammatillisen koulutuksen käyneillä (Md=89) ja yliopisto / korkeakoulun käyneillä (Md=89). Isän osallistuminen oli aktiivisinta yliopiston / korkeakoulun käyneillä (Md=77). Isän osallistuminen oli heikointa kansa- / peruskoulun tai / ja ammatillisen koulutuksen käyneillä (Md=71). Lukion tai lukion ja ammatillisen koulutuksen käyneillä (Md=73) osallistuminen oli hiukan parempaa kuin edellisellä ryhmällä. Äidin (p=0,851) ja isän (p=0,775) koulutuksella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä osallistumiseen lapsen koulunkäyntiin.

Taulukko 10. Koulutustaustan yhteys vanhempien osallistumiseen

Vanhempien koulutus	n	Äidin osallistuminen <sup>1)</sup>			Isän osallistuminen <sup>2)</sup>		
		Md	Q1	Q3	Md	Q1	Q3
Kansa-/peruskoulu tai +ammatillinen koulutus	47	89	80	93	71	64	86
Lukio/lukio + ammatillinen koulutus	59	90	82	95	73	63	86
Yliopisto/korkeakoulu	38	89	83	95	77	59	89

Kruskall Wallis Test, <sup>1)</sup> p=0,851, <sup>2)</sup> p=0,775

Äidin (p=0,601) ja isän (p=0,762) osallistuminen oli samansuuntaista sekä päätoimisessa työssä että tilanteessa muu kuin päätoiminen työ. Vanhempien

työllisyystilanteella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä osallistumiseen. (Taulukko 11).

Taulukko 11. Vanhempien osallistumisen yhteys työllisyystilanteeseen

Huoltajan työllisyystilanne	Äidin osallistuminen <sup>1)</sup>			Isän osallistuminen <sup>2)</sup>		
	Md	Q1	Q3	Md	Q1	Q3
Päätoiminen työ	89	81	93	73	64	86
Muu tilanne kuin päätoiminen työ	90	82	96	74	59	89

Mann Whitney U test, <sup>1)</sup>p=0,601, <sup>2)</sup>p=0,762

### 5.5 Äidin ja isän osallistumisen yhteys lasten sosiaalisiin suhteisiin koulussa

Äidin osallistumisella ja lasten kaverisuhteilla oli heikko positiivinen riippuvuus ( $r=0,24$ ,  $p=0.004$ ). Mitä enemmän äiti osallistui lapsen koulunkäyntiin sitä parempana lapsi arvioi kaverisuhteensa. Isän osallistumisella ja lasten kaverisuhteilla oli myös heikko positiivinen riippuvuus ( $r=0,27$ ,  $p=0,001$ ). Mitä enemmän isä osallistui lapsen koulunkäyntiin sitä paremmaksi lapsi arvioi kaverisuhteensa.

Äidin osallistumisella ja lasten oppilas-opettaja -suhteella on kohtalainen positiivinen riippuvuus ( $r=0,46$ ,  $p<0,001$ ). Mitä enemmän äiti osallistui lapsen koulunkäyntiin sitä parempana lapsi arvioi oppilas-opettaja -suhteensa. Isän osallistumisella ja lasten oppilas-opettaja -suhteella on myös kohtalainen positiivinen riippuvuus ( $r=0,38$ ,  $p<0,001$ ). Mitä enemmän isä osallistui lapsen koulunkäyntiin sitä parempana lapsi arvioi oppilas-opettaja -suhteensa. Korrelaatiokertoimet on esitetty taulukossa 12.

Taulukko 12. Äidin ja isän osallistumisen riippuvuus lasten sosiaalisiin suhteisiin koulussa

Lasten sosiaaliset suhteet	Äidin osallistuminen			Isän osallistuminen		
	n	r	p	n	r	p
Kaverisuhteet	145	0,24	0,004	134	0,27	0,001
Oppilas-opettaja suhteet	145	0,46	<0,001	134	0,38	<0,001

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu

Tutkimus osoitti, että äidin sekä isän osallistumisella koulunkäyntiin oli yhteys lasten sosiaalisiin suhteisiin koulussa. Mitä enemmän äiti tai isä osallistui lapsen koulunkäyntiin, sitä parempana lapsi arvioi kaverisuhteensa. Aikaisempien tutkimusten tulokset ovat olleet samansuuntaisia tutkiessaan lasten hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Aikaisemmissa tutkimuksissa mainitaan, kuinka sosiaaliset suhteet perheen ja ystävien kanssa ovat yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin koulussa (Konu ym. 2002a, Joronen 2005, Svavarsdottir 2006). Lapsen kokiessa turvattomuutta muun muassa perhesuhteiden osalta saattaa se aiheuttaa sosiaalista, tunneperäistä sekä käyttäytymiseen liittyviä ongelmia (Konu & Lintonen 2006). Aikaisemmissa tutkimuksissa käy ilmi, kuinka tärkeänä oppilaat pitävät vanhempien apua ja tukea (Konu 2010). Esimerkiksi lapsilla, joita ei kiusata on useasti hyvät suhteet vanhempien kanssa (Veenstra ym. 2005). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan äidin ja isän koulunkäyntiin osallistumisella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys. Isän osallistuminen koulunkäyntiin oli vähäisempää kuin äidin osallistuminen.

Oppilaat arvioivat kaverisuhteensa melko hyviksi. Oppilas-opettaja suhteensa sekä tytöt että pojat arvioivat erinomaiseksi. Aikaisemman tutkimuksen mukaan hyvät ja turvalliset sosiaaliset suhteet koulussa tukevat oppimista. Oppilaiden aktiivisuuteen ja oppimiseen voi negatiivisesti vaikuttaa erilaiset tunnetilat, kuten ahdistuneisuus, turvattomuus, yksinäisyys tai huono ilmapiiri. Koulun sisäiset suhteet vaikuttavat suuresti myös oppimiseen. (Gordon & Lahelma 2003.)

Tutkimuksen mukaan noin puolet tytöistä ja puolet pojista ei ollut joutunut kiusatuiksi lainkaan. Pari kertaa lukukauden aikana kiusatuiksi oli joutunut vajaa puolet tytöistä ja noin kolmasosa pojista. Pieni osa oppilaista ilmoitti joutuneensa monta kertaa kiusatuiksi. Tässä tutkimuksessa melko suuri osa oppilaista oli joutunut kiusaamisen uhriksi. Tytöistä myös viidesosa ilmoitti itse toimineensa kiusaajina pari kertaa lukukauden aikana ja pojista saman

ilmoitti noin puolet. Pieni osa oppilaista ilmoitti kiusanneensa useasti. Konun (2010) tutkimuksessa kolme prosenttia oppilaista ilmoitti toimineensa kiusaajina. Noin kahdeksan prosenttia oppilaista ilmoitti kokeneen kiusaamista vähintään kerran lukukauden aikana. Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu myös, että usein kiusaamisen uhrin ovat myös kiusaajia, joten näitä kahta ei voi ajatella toisiaan poissulkeviksi käyttäytymisiksi (Haynie ym. 2001). Tässä tutkimuksessa on ollut myös mahdollista, että kiusaamisen uhri on ollut myös itse kiusaajana.

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että kaverisuhteilla ja kiusatuksi joutumisella oli yhteys. Niillä, joita ei koulussa kiusattu, oli myös paremmat kaverisuhteet. Kaverisuhteilla ja kiusaajana toimimisella ei ollut tämän tutkimuksen mukaan yhteyttä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu erilaisia tuloksia siitä, kuinka esimerkiksi kiusaajia luonnehditaan. Menesini ym. (2009) totesi kiusaajien olevan vähemmän eristäytyneitä kuin muissa ryhmissä olevat oppilaat. Kiusaajien todettiin myös olevan suosittuja kouluympäristössään Cunninghamin (2007) ja O'Brennanin ym. (2009) tutkimuksissa. Toisessa tutkimuksessa taas havaittiin, että kaikki muut ryhmät paitsi kiusaamisen ulkopuolella olevat oppilaat olivat vähemmän pidettyjä (Veenstra ym. 2005). Tässä tutkimuksessa saatiin osittain samankaltaisia tuloksia kuin Veenstra ym. (2005), koska kaverisuhteet olivat parhaimmat heillä, joita ei kiusattu. Toisaalta tässä tutkimuksessa kaverisuhteilla ja kiusaajana toimimisella ei ollut yhteyttä.

Tutkimuksen tulosten mukaan kiusaamista tapahtuu edelleen kouluissa. Aikaisemmat tutkimukset ovat selventäneet, että kiusaamisella voi olla jopa pitkäaikaisia negatiivisia vaikutuksia oppilaisiin. Siksi onkin tärkeää vielä mainita, kuinka tutkimuksia on tehty tilanteen parantamiseksi ja myös onnistuttu siinä. Esimerkiksi Amatrudan (2006) tutkimuksen avainajatus oli, kuinka lapsien hyväksyessä itsensä ja toisensa sellaisina kuin ovat, eivätkä keskity samanlaisuuksien ja erilaisuuksien etsimiseen, niin tällöin myös ristiriidat koululuokissa vähenevät. Tutkimuksessa tarkasteltiin kahden vuoden ajan psykodraamaistuntojen vaikutuksia peruskoululaisiin lapsiin. Istuntojen johdantona käytettiin kyseistä edellä mainittua ajatusta. Ajatus esiteltiin peruskoululaisille sekä koulun henkilökunnalle ja kerrottiin, kuinka toimintamalleja voitaisiin käyttää luokassa ihmisten välisten ristiriitatilanteiden selvittelyssä sekä vähentää oppilaiden välisiä jännitteitä.

Viimeisten istuntojen aikaan tutkija huomasi, kuinka oppilaat kykenivät keskustelemaan toistensa kanssa ilman aggressiivisuutta ja kuinka heidän luottamuksensa ja itsetuntonsa olivat nousseet. (Amatruda 2006.) Samanlaisiin johtopäätöksiin Joronen ym. (2012) tutkimuksessaan päätyivät. Heidän mukaansa luokkahuoneessa toteutettava soveltava draama ja teatterimetodit voivat vahvistaa lasten sosiaalisia suhteita koulussa.

Osallistumista tarkkastehtiin myös taustamuuttujien kautta. Äidin osallistuminen oli aktiivista ydinperheessä, yksinhuoltajaperheessä ja uusperheessä. Isän osallistuminen oli aktiivisempaa ydinperheessä kuin muissa perhetyypeissä. Useat aikaisemmat tutkimukset ovat yleisesti kertoneet, kuinka tärkeää on vanhempien osallistuminen lapsen koulunkäyntiin (Mawjee & Grieshop 2002, NICHD 2004, Reid ym. 2007). Äidin ja isän osallistumista koulunkäyntiin ei ole tutkimuksissa eroteltu perhetilanteen mukaan. Ainoastaan on ollut mainintaa, että ne lapset, joiden vanhemmilla on emotionaalisesti läheinen suhde keskenään, ovat usein vähiten ongelmallisia koulussa (NICHD 2004).

Tässä tutkimuksessa vanhempien koulutustaustalla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä koulunkäyntiin osallistumisessa. Tämän tutkimuksen tulokset ovat vastakkain Kukkosen (1996) tutkimuksen kanssa, koska tämän tutkimuksen mukaan vanhempien työllisyystilanteella ei myöskään ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä äidin- ja isän osallistumisessa koulunkäyntiin. Eräässä tutkimuksessa oli osoitettu, että vanhemmat, jotka olivat itsekin koulutetumpia ja menestyneitä opiskeluissaan pystyivät kannustamaan lapsiaan parempiin koulusaavutuksiin, heillä oli myös korkeammat odotukset lastensa koulumenestyksestä. He kykenivät myös luomaan paremman oppimisympäristön kotioloihin. (Davis-Kean 2005.) Aikaisemmassa tutkimuksessa havaittiin, että tyttöjen koulumenestykseen vaikutti muiden asioiden ohella myös isän ja äidin peruskoulutus. Pojilla koulumenestykseen vaikutti enemmän isän peruskoulutus ja äidin ammattiasema. (Kukkonen & Pölkki 1996.)

Aikaisemmissa tutkimuksissa on saatu hieman ristiriitaisia tuloksia siitä, onko vanhempien osallistumisella positiivinen vai negatiivinen vaikutus lasten kiusatuksi joutumiselle. Tämän

tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia Bowes ym. (2009) tutkimuksen kanssa, koska vanhempien aktiivisempi osallistuminen oli positiivisesti yhteydessä lasten sosiaalisiin suhteisiin koulussa. Myös ne lapset, joita ei koulussa kiusattu, olivat tyytyväisiä kaverisuhteisiinsa. Bowes ym. (2009) tutkimuksessa vanhempien osallistuminen oli yhteydessä harvempiin kiusaamiskokemuksiin, kun taas Nansel ym. (2001) päätyi tulokseen, että aktiivisempi osallistuminen koulunkäyntiin on yhteydessä kiusatuksi joutumiselle. Vahvat ja turvalliset suhteet kavereiden ja vanhempien kanssa on todettu myös vaikuttavan nuorien alhaisempaan masentuneisuuteen, aggressiivisuuteen, ja he vaikuttavat olevan myötätuntoisempia (Laible ym. 2000).

Vanhempien osallistuminen oli yhteydessä lasten oppilas-opettajasuhteeseen tämän tutkimuksen tulosten mukaan. Mitä enemmän äiti ja isä osallistuivat lapsen koulunkäyntiin, sitä parempana lapsi arvioi oppilas-opettajasuhteensa. Lasten hyvinvointiin koulussa vaikutti hyvät perhesuhteet ja tämä vähensi myös ongelmakäyttäytymistä koulussa. Aikaisemman tutkimuksen mukaan lapset, joiden vanhemmat kannustivat lapsiaan koulumenestykseen, saivat koulussakin opettajilta enemmän huolenpitoa (Chen & Gregory 2009). Positiivinen oppilas-opettajasuhde voi vaikuttaa käyttäytymiseen, kognitiiviseen pätevyYTEEN ja kouluun sitoutumiseen (Hamre & Pianta 2001, Tsai & Cheney 2012). Lapset, joilla on paremmat sosiaaliset taidot saattavat kehittää myös paremmat suhteet opettajien kanssa (Miles & Stipek 2006).

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tarkastelemalla tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia voidaan arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Validiteetilla tarkoitetaan, että tutkimuksen tulee mitata sitä, mitä oli tarkoituskin kyseisessä tutkimuksessa selvittää. Tässä on tärkeää, että tutkija on asettanut itselleen selkeät tavoitteet, mitä tutkimuksellaan haluaa selvittää, muuten riskinä on, että tutkii vääriä asioita. Reliabiliteetti tarkoittaa tulosten tarkkuutta. Tässä tärkeää on, että tutkimus pystyttäisiin toistamaan ja saamaan samanlaiset tulokset joka kerralla. (Heikkilä 2008, Kankkunen 2009.)



Aineistosta muodostettujen summamuuttujien sisäiset johdonmukaisuudet (Cronbachin  $\alpha$ ) olivat hyvät. Cronbachin alfat summamuuttujissa äidin osallistuminen lapsen koulunkäyntiin (0,66), isän osallistuminen lapsen koulunkäyntiin (0,78), kaverisuhteet (0,69) ja oppilas-opettajasuhde (0,83). Tämä lisää käytetyn mittarin luotettavuutta eli mittari oli johdonmukainen ja eri osiot mittasivat samaa asiaa (Kankkunen 2009). Tässä tutkimuksessa vanhempien osallistumista kuvaavien summamuuttujien Cronbachin alfa-kerroin vaihteli välillä 0,66-0,78, mitä voidaan pitää hyvänä. Luokan sisäisistä suhteista Cronbachin alfa kerroin vaihteli välillä 0,69-0,83 eli johdonmukaisuus oli tässäkin tapauksessa hyvä. Mittarin reliabiliteetti, joka tarkoittaa siis tulosten pysyvyyttä on hyvä. Mittari mahdollistaa myös samansuuntaisia tuloksia eri aineistoissa käytettynä. (Kankkunen 2009) Tässä tutkimuksessa oppilaat täyttivät yhden osion Koulun hyvinvointiprofiilista, jonka reliabiliteetti ja validiteetti on todettu hyviksi aikaisemmissa tutkimuksissa (Konu, A.I, Lintonen, T.P. 2006, Konu A 2011). Konun (2007) luomaa hyvinvointiprofiilimittaria on käytetty laajasti kouluissa lukuvuosittain sekä Tampereen yliopiston hoitotieteen tutkimushankkeessa.

Otoskoko oli 190 ja vastausprosentti 79. Valitsemalla otoskoko tarpeeksi suureksi voidaan kadon vaikutuksia ennakoida (Kankkunen 2009). Tässä tutkimuksessa otoskoko oli riittävän suuri. Vastausprosentti oli hyvä ja kato melko vähäinen. Tutkimukseen jätti vastaamatta 21 %. Ulkoiseen validiteettiin kato saattoi kuitenkin vaikuttaa (Kankkunen 2009). Kato analyysia ei ollut mahdollista tehdä. Vastaajien määrää pyrittiin kuitenkin nostamaan silloisen saatekirjeen avulla, jossa motivoivana tekijänä oli myös korvaus tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuksen kyselylomakkeet täytettiin myös luokkahuoneessa koulun ajalla, joten omaa vapaa-aikaa vastaamiseen ei tarvinnut käyttää.

### 6.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimukseen osallistui 4.- ja 5.-luokkalaisia oppilaita. Oppilaiden alaikäisyyden vuoksi heidän vanhemmilleen oli lähetetty suostumuslomake tutkimukseen osallistumisesta. Vastausprosentti tutkimukseen oli 79 ja osittain pieni kato johtuikin siitä, että osalla

oppilaista ei ollut tutkimushetkellä vanhempien suostumuslomaketta mukanaan, joten he eivät tutkimukseen tällöin voineet osallistua. Tässä pyrittiin kunnioittamaan itsemääräämisoikeutta, eli jokainen sai itse päättää osallistuiko tutkimukseen vai ei. Vanhemmille oli lähetetty etukäteen selvitys tutkimuksesta ja sen kulusta suostumuslomakkeen mukana. (Hirsjärvi ym. 2007, Kankkunen 2009.)

Oppilaat täyttivät kyselylomakkeet luokahuoneessa hankkeen tutkijan ollessa läsnä. Tämä mahdollisti, että oppilaat saivat vielä esittää tarkentavia kysymyksiä tutkijalta, jos jotakin jäi epäselväksi. Tällöin jonkin kysymyksen väärinymmärtämisen riski pieneni. Luokahuonetilanne toi myös mahdollisia haittoja. Oppilaat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti, mutta saattaa olla, että luokkatilanne painosti joitakin oppilaita osallistumaan, koska eivät kehdanneet muun luokan läsnäollessa tutkimuksesta kieltäytyä. Osa oppilaista on voinut täyttää kyselyn sosiaalisesti suotavalla tavalla, jolloin on voitu saada virheellisiä vastauksia.

Oikeudenmukaisuutta tutkimuksessa on noudatettu siten, että tutkimuksen otosta ei valikoitu tutkittavien haavoittuvuuteen perustuen (Kankkunen 2009). Tutkittavat olivat kokonaisia luokkia, joista tutkija ei etukäteen tiennyt mitään muuta kuin luokka-asteen. Tutkittavista ei esimerkiksi tiedetty, oliko luokassa havaittu kiusaamista, joka oli yksi kyselylomakkeen aihealueista. Anonymiteetti huomioitiin siten, että kyselylomakkeet täytettiin nimettöminä. Tutkimustiedot olivat tutkijan hallussa, eikä niitä ole luovutettu eteenpäin kenellekään tutkimusprosessin ulkopuoliselle henkilölle. (Kankkunen 2009.) Otos oli myös suuri eikä siitä pystytä vastausten perusteella tunnistamaan ketään yksittäistä henkilöä.

#### 6.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimusehdotukset

1. Äidin ja isän osallistuminen koulunkäyntiin oli yhteydessä lapsen sosiaalisiin suhteisiin koulussa. Mitä enemmän äiti tai isä osallistui, sitä parempana lapsi arvioi kaverisuhteensa. Äiti osallistui keskimäärin enemmän koulunkäyntiin kuin isä.
2. Sekä pojat että tytöt arvioivat kaverisuhteensa melko hyviksi. Oppilas-opettaja suhteensa molemmat sukupuolet arvioivat erinomaiseksi. Tyttöjen ja poikien arvioinnit olivat samansuuntaisia.
3. Äidin osallistuminen lapsen koulunkäyntiin oli aktiivista riippumatta perhetilanteesta. Isän osallistuminen oli aktiivisempaa ydinperheessä kuin yksinhuoltajaperheessä tai uusperheessä. Vanhempien koulutustaustalla tai työllisyystilanteella ei ollut yhteyttä lapsen koulunkäyntiin osallistumisessa.
4. Lapsilla, joita ei ollut kiusattu lainkaan koulussa, oli paremmat kaverisuhteet kuin lapsilla, joita oli kiusattu jonkin verran tai paljon. Kaverisuhteisiin ei ollut yhteydessä se, toimiko lapsi kiusaajana koulussa.

Jatkossa olisi tärkeää tutkia koulun ja vanhempien välistä yhteistyötä. Vanhempien tulisi olla tietoisia siitä, millaisia positiivisia vaikutuksia voidaan saada aikaan vanhempien aktiivisella osallistumisella lasten koulunkäyntiin. Opettajat voisivat antaa ohjeita vanhemmille, kuinka he voivat lisätä osallistumista niin kotona kuin koulussa.

## Lähteet

- Amatruda M. 2006. Conflict Resolution and Social Skill Development With Children. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry* 58, 168-181.
- Analitis F, Velderman MK, RavensSieberer U, Detmar S, Erhart M, Herdman M, et al. 2009. Being bullied: Associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old in 11 European countries. *Pediatrics* 123, 569-577.
- Andreou E, Vlachou A & Didaskalou E. 2005. The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents: Implications for intervention policy-practices. *School Psychology International* 26, 545-562.
- Arseneault L, Walsh E, Trzesniewski K, Newcombe R, Caspi A & Moffitt TE. 2006. Bullying Victimization Uniquely Contributes to Adjustment Problems in Young Children: A Nationally Representative Cohort Study. *Pediatrics* 118, 1, 130-138.
- Arseneault L, Bowes L & Shakoor S. 2010. Bullying victimization in youths and mental health problems: 'much ado about nothing'? *Psychological Medicine* 40, 717-729.
- Barnes J, Belsky J, Broomfield KA & Melhuish E. 2006. Neighbourhood deprivation, school disorder and academic achievement in primary schools in deprived communities in England. *International Journal of Behavioral Development* 30, 127-136.
- Bauer G, Davies J & Pelikan J. 2006. The EUHPID Health Development Model for the classification of public health indicators. *Health Promotion International* 21, 153.
- Bowes L, Arseneault L, Maughan B, Taylor A, Caspi A & Moffitt TE. 2009. School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 48, 545-553.
- Buhs ES & Ladd GW. 2001. Peer Rejection as an Antecedent of Young Children's School Adjustment: An Examination of Mediating Processes. *Developmental Psychology* 37, 550-560.
- Catalano R, Haggerty K, Oesterle S, Fleming C & Hawkins J. 2004. The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health* 74, 7, 252-261.
- Chen W & Gregory A. 2009. Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research* 103, 53-62.
- Cooper H, Lindsay JJ & Nye B. 2000. Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology* 25, 464-487.
- Cunningham NJ. 2007. Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. *The Journal of Early Adolescence* 27, 457-478.

- Davis HA. 2001. The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology* 26, 431-453.
- Davis-Kean PE. 2005. The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology* 19, 294-304.
- El Nokali NE, Bachman HJ & Votruba-Drzal E. 2010. Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development* 81, 988-1005.
- Fantuzzo J, McWayne C, Perry MA & Childs S. 2004. Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review* 33, 467-480.
- Georgiou SN & Stavriniades P. 2008. Bullies, victims and bully-victims: Psychosocial profiles and attribution styles. *School Psychology International* 29, 574-589.
- Gordon T & Lahelma E. 2003. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalissa koulussa. *Koulun arkea tutkimassa : yläasteen erot ja erilaisuudet*. 42-58.
- Hamre BK & Pianta RC. 2001. Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development* 72, 2, 625-638.
- Haynie DL, Nansel T, Eitel P, Crump AD, Saylor K, Yu K, et al. 2001. Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence* 21, 29-49.
- Heikkilä T. 2008. *Tilastollinen tutkimus*. 7. uud. p. Edition. Edita. Helsinki.
- Hirsjärvi S, Remes P & Sajavaara P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. 13. osin uud. laitos. Edition. Tammi. Helsinki.
- Holt MK & Espelage DL. 2007. Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence* 36, 984-994.
- Hughes JN, Luo W, Kwok O & Loyd LK. 2008. Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 100, 1-14.
- Huntsinger CS & Jose PE. 2009. Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly* 24, 398-410.
- Izzo CV, Weissberg RP, Kaspro WJ & Fendrich M. 1999. A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology* 27, 817-839.
- Joronen K. 2005. *Adolescents' subjective well-being in their social contexts*. Tampere University Press. Tampere.

Joronen K, Konu A, Rankin HS & AstedtKurki P. 2012. An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study. *Health Promotion International* 27, 5-14.

Kalalahti M, Karvonen S & Rahkonen O. 2011. Koululaisten sosiaaliset hierarkiat ja koulumyönteisyys. *Sosiologia* 48, 221-237.

Kankkunen P&V, Katri. 2009. *Tutkimus hoitotieteessä*. 1. painos Edition. WSOYpro Oy. Helsinki.

Kiva k. 2012. KiVa Koulu - Tehdään se yhdessä! <http://www.kivakoulu.fi/>. 2012.

Konishi C, Hymel S, Zumbo BD & Li Z. 2010. Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology* 25, 19-39.

Konu A KA. 2011. *The School Well-being Profile – a valid instrument for evaluation* <br />. LG Chova, M Belenguer, AL Martinez Edition. EDULEARN11 Publications. Barcelona.

Konu A & Lintonen T. 2006. Theory-based survey analysis of well-being in secondary schools in Finland. *Health Promotion International* 21, 27-36.

Konu, A.I., Lintonen, T.P. 2006. School well-being in Grades 4–12 <br />. *Health Educ Res* 21, 633-642.

Konu AI, Lintonen TP & Rimpela MK. 2002a. Factors associated with schoolchildren's general subjective well-being. *Health Education Research* 17, 155-165.

Konu A. 2010. *Koululaisten hyvinvoinnin arviointi ja alakoulujen hyvinvointi 2000-luvulla. Teoksessa: Joronen K & Koski A. Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. Tampere University Press. Tampere.

Konu A. 2002b. *Oppilaiden hyvinvointi koulussa*. Tampereen yliopisto. Tampere.

Kukkonen P & Pölkki P. 1996. 10-vuotiaiden lasten sosiaaliset taidot ja oppiminen. *Kasvatus : Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja* 27, .

Ladd GW & Burgess KB. 2001. Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development* 72, 1579-1601.

Laible DJ, Carlo G & Raffaelli M. 2000. The differential relations of parent and peer attachment to adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence* 29, 45-59.

Lehti V, Klomek AB, Tamminen T, Moilanen I, Kumpulainen K, Piha J, et al. 2012. Childhood bullying and becoming a young father in a national cohort of Finnish boys. *Scandinavian Journal of Psychology* 53, 461-466.

Mawjee F & Grieshop JI. 2002. Testing the Waters: Facilitating Parents' Participation in Their Children's Education. *The School Community Journal* 12, 117-132.

Menesini E, Modena M & Tani F. 2009. Bullying and victimization in adolescence: concurrent and stable roles and psychological health symptoms. *Journal of Genetic Psychology* 170, 115-133.

Miles SB & Stipek D. 2006. Contemporaneous and Longitudinal Associations Between Social Behavior and Literacy Achievement in a Sample of Low-Income Elementary School Children. *Child Development* 77, 103-117.

Murray C GM. 2000. Children's Relationship with Teachers and Bonds with School An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology* 38, 5, 423-445.

Nansel TR, Overpeck M, Pilla RS, Ruan WJ, SimonsMorton B & Scheidt P. 2001. Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA: Journal of the American Medical Association* 285, 2094-2100.

Natvig GK, Albrektsen G & Qvarnstrom U. 2001. School-related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence* 30, 561-575.

NICHD. 2004. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network; Fathers' and Mothers' Parenting Behavior and Beliefs as Predictors of Children's Social Adjustment in the Transition to School. *Journal of Family Psychology* 18, 628-638.

O'Brennan LM, Bradshaw CP & Sawyer AL. 2009. Examining development differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools* 46, 100-115.

Pianta RC & Stuhlman MW. 2004. Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review* 33, 444-458.

Pirkanen M, Pelkonen M & Pietilä A. 2001. Nuorten masennus ja itsetuntoa vahvistava tuki: Kyselytutkimus nuorille terveydenhoitajalta saadusta tuesta. *Hoitotiede* 13, 106-117.

Reid MJ, Webster-Stratton C & Hammond M. 2007. Enhancing a Classroom Social Competence and Problem-Solving Curriculum by Offering Parent Training to Families of Moderate- to High-Risk Elementary School Children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 36, 605.

Roopnarine JL, Krishnakumar A, Metindogan A & Evans M. 2006. Links between parenting styles, parent-child academic interaction, parent-school interaction, and early academic skills and social behaviors in young children of English-speaking Caribbean immigrants. *Early Childhood Research Quarterly* 21, 238-252.

Salmivalli C, Kärnä A & Poskiparta E. 2011. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development* 35, 5, 405-411.

Sourander A, Helstela L, Helenius H & Piha J. 2000. Persistence of bullying from childhood to adolescence--a longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect* 24, 873-881.

Spilt JL, Hughes JN, Wu JY & Kwok OM. 2012. Dynamics of Teacher-Student Relationships: Stability and Change Across Elementary School and the Influence on Children's Academic Success. *Child Development* 83, 1180-1195.

Svavarsdottir EK. 2006. Listening to the Family's Voice: Nordic Nurses' Movement Toward Family Centered Care. *Journal of Family Nursing* 12, 346-367.

Tsai S & Cheney D. 2012. The impact of the adult-child relationship on school adjustment for children at risk of serious behavior problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 20, 105-114.

Veenstra R, Lindenberg S, Oldehinkel AJ, De Winter AF, Verhulst FC & Ormel J. 2005. Bullying and Victimization in Elementary Schools: A Comparison of Bullies, Victims, Bully/Victims, and Uninvolved Preadolescents. *Developmental Psychology* 41, 672-682.

Wentzel KR, Barry CM & Caldwell KA. 2004. Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology* 96, 195-203.

Wentzel KR & Looney L. 2007. Socialization in School Settings. 382-403.

Yhteiskuntatieteellinen tietokanto. 2008. Koulun hyvinvointiprofiili 2007-2008 :alaluokat 4-6. <http://www.fsd.uta.fi/fi/aineistot/luettelo/FSD2367/cbF2367.pdf>. 4.10.2012.